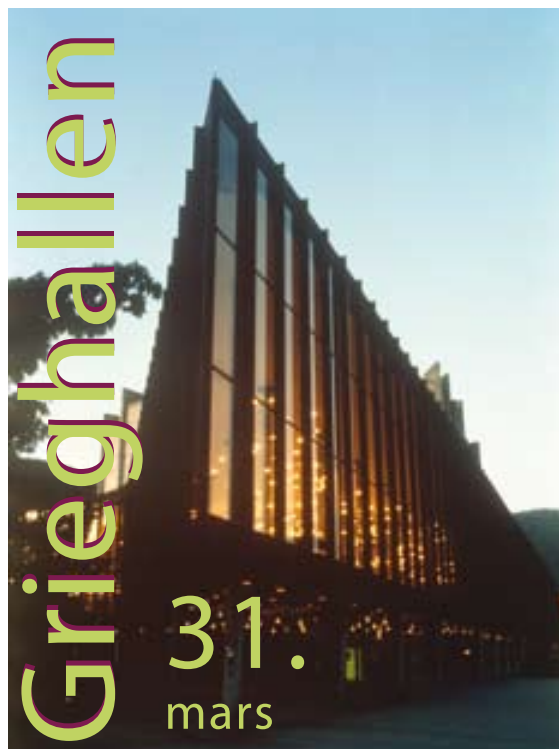


Det er i Bergen det skjer!

Store konferanse i Grieghallen 31. mars

Her er alle som har sin arbeidsplass i barnehagen velkomne, fra styrere til assistenter.

Barnehagens egenart – *hva gjør jeg?*



Bli løftet av **Reidar Hjermann**, bli inspirert av **Marit Granholt** og **Anne Furu** (KOMPASS, KOMPED og PUB), få nye synsvinkler fra **Erik Sigsgaard**, bli provosert av Oslos barnehagebyråd **Torger Ødegaard**. Andre du vil ha glede av å møte er **Torgeir Alvestad**, **Loveleen Rihel Brenna**, **Ingunn Talhaug Rasmussen**, **Berit Skeie**, **Solveig Østrem** – og enda noen til. Kanskje kommer barnehagestatsråden?

Du kommer vel? **Meld deg på i dag!**
(I morgen kan det være for sent!)

Generelle opplysninger:

Gå inn på www.utdanningsakademiet.no

der vil du finne mer informasjon om hvert enkelt arrangement, og der kan du melde deg på. Du kan også ringe 24 14 20 00 og spørre etter Per Arneberg, Marianne Langeland eller Marianne Agedal, som vil kunne hjelpe deg.

Andre kurs- og konferansetilbud våren 2008:

Småforskere

Kurset *Småforskere – natur. Miljø og teknikk for barnas skyld* arrangeres 29. februar i Utdanningsforbundets lokaler i Hausmanns gate 17 i Oslo. Foredragsholder er Anne Lea, førsteamanuensis ved Naturfag-senteret. Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen.

Rom og muligheter

Kurset *Barnehagens rom og muligheter* arrangeres 18. april i Utdanningsforbundets lokaler i Hausmanns gate 17 i Oslo. Foredragsholder er høgskolelektor Eli Thorbergesen ved Høgskolen i Telemark, medforfatter av boken *Barnehagens rom – nye muligheter om barnehagens fysiske miljø* (Pedagogisk Forum 2007).

Adgang til riket

Kurset *Barnehage – skole – samfunn. En ny språklig underklasse på vei?* arrangeres 14. mai som kveldskurs i Utdanningsforbundets lokaler i Hausmanns gate 17 i Oslo. Foredragsholder er Sunil Loona fra Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO).

Wergelands tro og vår tvil

Du bør også merke deg den store konferansen TVIL 2008: *Adgang til riket – Wergelands tro og vår tvil*. Tvilskonferansen arrangeres i år på Lysebu i Oslo, med mulighet for et besøk i Wergelands hjem Grotten i Slottsparken. Opplysninger om konferansen finner du på www.tvil.no.



1 | 2008

Konfrontasjon om profesjon

av Ninni Sandvik, Tonje Kolle,
Ann Sofi Larsen og Bente Ulla

Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET

Marcela Montserrat
Fonseca Bustos
om å lese

Språkglede-prosjektet
i Trondheim

Tora Aasland om
førskolelærere og
allmennlærere

På besøk hos
Reggio Emilia Institutet
i Stockholm

mandag 31. mars !!! OBS!!
2008
Uke 14



Møt:

Torgeir Alvestad, Loveleen Rihel Brenna, Anne Furu, Marit Granholt, Reidar Hjermann, Ingunn Talhaug Rasmussen, Berit Skeie, Erik Sigsgaard, Solveig Østrem — og noen til



www.undanningsforbundet.no/forstesteg





(foto: Petter Opprud)

Varsko LO

Førskolelærerne er blinket ut som kommende medlemmer av Landsorganisasjonen, og den eneste hensikten lederen av LOs organisasjonsarbeid, LO-nestleder Geir Mosti, later til å ha med sine planer, er å få LO opp i minst én million medlemmer. I dag er medlemstallet noe over 840.000. Det er i LO-Aktuelt nr. 1 i år Mosti kunngjør at han vil "verve sykepleiere og førskolelærere".

Jeg er så dristig å påstå at LO knapt har noe å tilby førskolelærerne som profesjonsgruppe.

I Utdanningsforbundet har førskolelærerne et velfungerende tillitsvalgtapparat, og de utgjør en stor og faglig tung gruppe som blir hørt på – de utgjør drøyt en åttendedel eller 12 – 13 prosent av forbundets medlemsmasse. De har som profesjonsgruppe en maktbase og kan utøve stor innflytelse. I Mostis Million-LO vil førskolelærerne – om de som et tankeeksperiment gikk over *en bloc*, hvilket aldri vil skje – utgjøre noe slikt som en femtiåttendedel, eller under 2 prosent. De ville bli som en sverm med knott blant flere tunge LO-forbund med til dels svært svakt utviklede tradisjoner for de profesjonsidealer som førskolelærerne identifiserer seg med. Det blir nærliggende å formode at Mosti bare er ute etter kontingentinntektene.

Artikkelen i LO-Aktuelt er ikke krystallklar på alle punkter, men den kan leses slik at det kanskje er Fagforbundet som skal verve førskolelærere. I så fall tenker Mosti seg et bransjeforbund der førskolelærere, assistenter og fagarbeidere går om hverandre, med en overhengende fare for en utvisking av førskolelærernes profesjonsprofil som følge, og med lite å hente lønnsutviklingsmessig.

Dertil bør Mosti og LO ta i akt hva de selv mener om å verve på fremmed grunn. Dersom Fagforbundets leder Jan Davidsen ser så positivt på samarbeidet med Utdanningsforbundet som han gir uttrykk for i denne utgaven av Første steg, og han ønsker fortsatt godt samarbeid, vil han i tilfelle sikkert tenke seg om minst to ganger. Dette kan Davidsen alt om, ettersom han alt har kuttet ut samarbeidet med Kommunalansattes Fellesorganisasjon (KFO), nå Delta (en del av Yrkesorganisasjonenes Sentralforbund, YS), om Barnehagedagen fordi KFO/Delta begynte å verve blant Fagforbundets medlemmer.



Barnehagedagen 2008

Barnehagedagen 2008

Barnehagedagen 2008 er 8. april. All informasjon om dagen er å finne på www.utdanningsforbundet.no. Der kan du også bestille materiell.

Barnehagedagen arrangeres under slagordet *Alle med!* av Utdanningsforbundet og Fagforbundet (som også står sammen om Barnehagekonferansen i Bergen 31. mars).

Gjør dagen til et utgangspunkt for dialog med foreldre, politikere og andre interesserte om både innhold og kvalitet, og om alle barns rett til en barnehageplass, oppfordrer arbeidsgruppen for Dagen, sammensatt av representanter for de to forbundene.

Arne Solli

Første steg

Tidsskrift for førskolelærere

Utgitt av



Ansvarlig redaktør:

Arne Solli

as@utdanningsakademiet.no

tlf 24 14 20 53 | 24 14 20 00,

913 72 699

Abonnementskonsulent:

Marianne Aagedal

tlf 24 14 22 43

Aksel Torsnes Mehlum

24 14 22 42

forstesteg@utdanningsakademiet.no

tlf 24 14 20 32

faks 24 14 21 50

Grafisk design og illustrasjon:

Karl Rikard Nygaard

krny@broadpark.no

tlf 48 28 68 08

Trykk:

Hegland Trykkeri A/S,

Trøgslå 9, 4400 Flekkefjord

ISSN 1504-1891

Besøksadresse:

Hausmannsgate 17, Oslo

Postadresse:

Første steg,

Utdanningsforbundet,

Postboks 9191 Grønland,

0134 Oslo

Første steg > Innhold nr. 1

februar - mars 2008



Styrerne Ingunn Talhaug Rasmussen (øverst) og Berit Skeie blir to framtrepende representanter for førskolelærerne i Bergen på konferansen 31. mars.



Barnehagekonferansen i Bergen

- 04** Barneombudet sier ja til barnehager og nei til kontantstøtte og svarte dagmammaer.
- 06** Erik Sigsgaard ber oss samtale med barna, og advarer mot kjefting.
- 09** Helga Hjetland sier at flere førskolelærere må til, skal kvaliteten i barnehagen heves.
- 10** Ingunn Talhaug Rasmussen ber oss bruke høy stemme når vi roser.
- 12** Loveleen Rihel Brenna vil bruke kulturen til å forene og skape nærhet.
- 15** Berit Skeie er styrer for en barnehage der barna er kulturarbeidere.
- 16** Jan Davidsen mener det er mer som forener enn som skiller.
- 17** Solveig Østrem vil ha en barnehage som er demokratisk på barnas premisser.
- 18** Torgeir Alvestad mener lek og læring er de bærende elementene.
- 20** KOMPASS, KOMPED, PUB og ABf – møt Marit Granholt og Anne Furu.

Synspunkt

- 24** Førskolelærerne må gjenerobre sin posisjon som aktive utformere av barnehagehverdagen, sier Ninni Sandvik, Tonje Kolle, Ann Sofi Larsen og Bente Ulla.

Nyttig i hverdagen

- 30** Bente Aune og Ranveig Kopreitan ble Trøndskpris-belønnet for *Språkglede*, og Trondheim kommune har fulgt opp.
- 32** Les alltid med et kritisk blikk, oppfordrer Marcela Montserrat Fonseca Bustos.
- 40** Bli med til Reggio Emilia Institutet i Stockholm.

Politisk intervju

- 36** Tora Aasland mener førskolelærere og allmennlærere utfyller hverandre.

Faste spalter

- 22** Seksjonsledelsens sider.
- 29** **Bok:** Kristin Rydjord Tholin er aktuell med Yrkesetikk for førskolelærere.
- 39** **Jus:** Om å slå sammen ledelsesressurser.
- 43** **Med studentblikk:** Bli med i kampen mot måle- og veiebarnehagen.

Neste nummer: Vi gir deg smakebiter på hva som skal skje på den nasjonale konferansen om språk, kommunikasjon og identitet i Oslo i juni, og på EECERA-konferansen i Stavanger i september. Nr. 2 kommer i slutten av mai.

– Vi har en barnehage for alle barn



Vi får ikke en barnehage for alle barn med dagens rammebetingelser, sier Reidar Hjermann. Men han mener det er fullt mulig å løse oppgaven gjennom å fjerne kontantstøtten, innføre gradert foreldrebetaling, og kanskje også fjerne maksimalprisen. Han har også merket seg myndighetenes valne holdning til dagmammaproblematikken.

Barneombudet gleder seg til barnehagekonferansen i Grieghallen! Selv om temaet han skal snakke om er formulert av arrangørene, mener han at *Har vi en barnehage for alle barn?* er et godt spørsmål. Selv om svaret i og for seg kan formuleres svært kort med ordet nei.

– Når vi ikke har en barnehage for alle barn, skyldes det blant annet kontantstøtteordningen, sier Reidar Hjermann. – Den stimulerer foreldre uten arbeid eller med svært lav inntekt til å holde barna borte fra barnehagen. Foreldre kan muligens også ha andre grunner til å la seg friste av et ekstra pengetilskudd. Noen foreldre får med andre ord betalt for ikke å benytte seg av muligheten til å gi sine barn en barnehageplass.

Hjermann sier at kontantstøtten er blitt etablert under vignetten «valgfrihet», men for noen, påpeker han, innebærer kontantstøtten i realiteten det motsatt av valgfrihet.

For foreldre som av en eller annen grunn lever i fattigdom, kanskje fordi de er arbeidsløse eller sliter i dårlig betalte lavstatusjobber, slik for eksempel mange medlemmer av etniske minoriteter gjør, blir valget lett, eller rettere sagt, de synes ikke de har noe valg.

– De finner problemstillingen absurd dersom de blir spurt om de vil betale 2250 kroner måneden for en barnehageplass eller om de heller vil motta netto 3500 kroner måneden arbeidsfritt, sier Hjermann.



Intervjuet: Barneombud Reidar Hjermann kommer til barnehagekonferansen i Grieghallen i Bergen 31. mars for å besvare spørsmålet *Har vi en barnehage for alle barn?* (Foto/copyright Barneombudet)

– Jeg mener vi må stimulere foreldre til å bruke barnehagen, og især dem som nå faller utenfor på grunn av kontantstøtten, sier han. – Derfor mener jeg vi er nødt til å lovfeste en gradert foreldrebetaling der laveste månedsbetaling er null! Det vil også trolig være riktig å fjerne maksimalprisordningen slik den fungerer i dag. I dag er situasjonen den at mange velstående foreldre har råd til å betale mye mer enn maksimalprisen, mens mange fattige foreldre egentlig ikke har råd til å betale noe i det hele tatt.

Hjermann viser til at flere kommuner har innført maksimalpris i kombinasjon med fjerning av gradert betaling. De fattigste subsidierer dermed de rike, sier han.

– Dessuten er jeg opptatt av gratis kjernetid, noe som er i ferd med å bli prøvd ut på nytt og som var en suksess sist det ble utprøvd. Det bejubler jeg, naturligvis. Det vil kunne gjøre svært mye for integreringsarbeidet. Gratis kjernetid burde finnes i alle barnehager i hele landet, det er et billig og fornuftig tilbud.

Det svarte dagmammamarkedet

– Kontantstøtten støtter opp under dagmammamarkedet, selv om dette markedet nok ville eksistert også uavhengig av kontantstøtten, sier Hjermann.

– Dagmammamarkedet består av et svært stort antall systematisk ulovlige foretak, sier han. – Det å være dagmamma er ikke per definisjon ulovlig, men siden de fleste opererer uten offentlig godkjenning, finnes de offisielt ikke og utgjør dermed en svart økonomi. Denne situasjonen henger sammen med at kommunene per i dag ikke har noen tilfredsstillende godkjennings-, registrerings- og opp-

følgingsrutiner overfor dagmammaer i henhold til forskrift om miljørettet helsevern, trass i at kommunene er pålagt å ha slike rutiner.

– Når jeg påpeker dette faktum for våre myndigheter, synes de det er ubehagelig – ubehagelig fordi hvis alle ulovlige dagmammaer i Norge plutselig skulle slutte å jobbe som dagmammaer, ville det avsløre en mangel på barnehageplasser som ville gjøre det umulig å oppfylle regjeringens barnehageløft mange år inn i framtiden.

– Myndighetene er med andre ord avhengige av dagmammaene, sier Barneombudet. – Dagmammaene avlaster presset på barnehagene, både ved hjelp av og uavhengig av kontantstøtten. Dagmammamarkedet må bestå for at barnehageløftet skal kunne overleve!

Hjermann er overbevist om at det finnes mange gode og dyktige dagmammaer, mange tilfredse foreldre borger for det, men Barneombudet mottar også mange skrekkehistorier.

– Ulovlige dagmammaer utgjør også en svart økonomi, selv om beløpene for hver enkelt ikke er svært store. Men de er jo mange, og ulovligheten skjer systematisk, og til og med statlig stimulert! Som Barneombud interesserer jeg meg ikke for folks skattemoral, men likningsmyndighetene burde jo være interesserte, mener han.

Et fantastisk tilbud

Barneombudet mener barn som ikke får mulighet til å gå i barnehage fratas en sosial stimuleringsarena som er helt spesiell. I barnehagen får barn bryne seg på de forskjellige mennesker, både store og små. De får lære seg å løse konflikter med mennesker av ulikt kaliber. De får lære seg vennskap og knytte vennskapsbånd, og de får utfolde seg fysisk på en måte som mange barn ikke har mulighet for hjemme.

– Denne mautua som barnehagen er, stimulerer veldig til vekst og utvikling så lenge barna får nyte godt av et pedagogisk arbeid som skjer på barnas premisser, sier han. – Jeg

– Førskolepedagogikk er et fag, og det bør styrkes og vedlikeholdes. Derfor bekymrer det meg at deler av det pedagogiske personalet byttes ut med lavere betalte assistenter i en del kommuner for å spare penger. Det er å skyte seg selv i foten, sier han.

Dispensasjoner svekker kvaliteten

For Barneombudet er helt klar på at det er førskolelærerne som garanterer kvaliteten – mens dispensasjoner svekker kvaliteten, noe som gir dårligere barnehager mange steder, og derfor kanskje ikke en kvalitetsbarnehage for alle barn?

– Det er uheldig at noen kommuner undergraver barnehagens eksistensberettigelse ved å gi dispensasjoner i for stor grad, fastslår han. – Selv om mange assistenter gjør en god jobb, har de likevel ikke førskolelærernes pedagogiske kvalifikasjoner og kompetanse. Vi som tror på utdanning vil hevde at utstrakt bruk av dispensasjoner fra kravet til førskolelærerutdanning personalt vil kunne undergrave barnehagens eksistensberettigelse. Svekker vi barnehagen som et kvalitetstilbud, blir det vanskeligere å hevde barnehagens rett til å eksistere.

Hjermann peker på at opplæringsloven i kapittel 9A inneholder en bestemmelse som gir barn og foreldre en selvstendig klagerett når det gjelder psykososiale og fysiske forhold i skolen. Barneombudet foreslo en gang for daværende barne- og familieminister Laila Dávøy (Kristelig Folkeparti), som også var barnehageminister, at tilsvarende bestemmelser skulle skrives inn i barnehageloven, bestemmelser som ga foreldre og barn et verktøy for å kunne klage på for trange kår, for dårlig pedagogtetthet, mobbing, og så videre.

– Det sa Dávøy nei til, noe jeg beklager, sier Hjermann. – Nå eksisterer riktignok forskrift om miljørettet helsevern, som barnehagen skal godkjennes etter, men det burde finnes et kapittel i barnehageloven hvor det står at alle barn har rett til et godt psykososialt og fysisk miljø i barnehagen, og med de samme klage- og vedtaksrutiner som vi finner i opplærings- og forvaltningslovene.

– Det er for mange barnehager der ute som det ikke blir klagd på fordi det ikke finnes gode håndteringsmuligheter for slike klager. For foreldrene er det ikke alltid så greitt å klage til en styrer som ikke nødvendigvis har makt over verken budsjettposter eller andre viktige forhold.

mener barnehagen innebærer en unik og fantastisk mulighet til å tilby det søkende og forskende barnet en arena der det kan vokse og lære.

Hjermann er glad for at barnehagen nå hører inn under Kunnskapsdepartementet: – Den hørte ikke til i Barne- og familiedepartementet, der det var en tendens til å oppfatte den som et støttetiltak for hjemmet. Barnehagen må forbli i Kunnskapsdepartementet, fordi den er en del av et utdanningsløp.

– Barnehagebarn blir gjerne mer robuste i forhold til å ville lære når de begynner på skolen. Dette vet vi fra forskning. En førsteklasselærer vil uten videre kunne skille ut hvilke barn som har gått i barnehagen og hvilke ikke, fordi hun vil se det så tydelig på måten elevene forholder seg til kunnskap på.

Han påpeker at barnehagen er en møteplass for barn, men også til en viss grad for voksne: – Vi skal ikke kimse av bringe- og hentesituasjonen, møtet med de andre foreldrene fra mange ulike lag av befolkningen der de sitter og drar på gummibuksen om ettermiddagen, på benken i barnehagen, når de skal

ha med barna hjem. Disse uformelle møtene i barnehagen er blant de få vannhullene vi har igjen i samfunnet vårt, i et samfunn der vi lever mer og mer isolert fra hverandre. Vi må ta vare på disse vannhullene. Både som pedagogisk institusjon og som omsorgsinstitusjon har barnehagen et potensial.

Overgangsfasen

Hjermann mener at et kjennetegn ved gode barnehager er at de klarer å lage gode overganger fra barnehage til skole.

– Gode overganger er avhengig av et nært og godt samarbeid barnehage og skole. Barnet klarer overgangen godt, dersom førskolelærere og lærere innser sin felles oppgave og løser den riktig, sier han.

– Derfor er det også så viktig at det er pedagoger i form av førskolelærere som arbeider i barnehagene, og at det ikke blir gitt dispensasjoner over en lav sko. Pedagoger har en annen måte å se barna på. Når vi er ute i barnehagene og ser hvordan pedagogiske fagpersoner arbeider, så forstår vi at dette er et fag og ikke bare noe man kan bare fordi man selv har vært barn eller er forelder.

Undertrykking skaper motstand

Når vi sperrer barn inne, eller institusjonaliserer dem, som Erik Sigsgaard foretrekker å si om det å plassere barn i barnehager og skoler, vil de ofte protestere og gjøre motstand. Noen ganger snakker vi om barn med atferdsvansker. De voksne reagerer ofte med kjefting og utskjelling, en voksenatferd stikk i strid med rammeplanens intensjoner om barns rett til medvirkning.

Institusjonaliseringen er hovedproblemet, mener Erik Sigsgaard. Institusjonaliseringen utgjør grunnlaget for det som er blitt kalt «kjeftepedagogikken» (gåseøynene –« »– er brukt for å vise at det naturligvis ikke er snakk om pedagogikk i det hele tatt), som Sigsgaard har brukt mange år av sitt forskerliv på å studere.

– Jeg arbeider for tiden med internasjonale forskningsresultater vedrørende kjefting og utskjelling. Det mest forbløffende med denne forskningen er at den er så godt som ukjent for allmennheten, sier han. – Denne forsknin-



Intervjuet: Erik Sigsgaard er seniorforsker ved Videncenter for institutionsforskning ved Høivangseminariet, knyttet til Københavns Professionshøjskole. Av aktuelle bokutgivelser kan nevnes *Skældud* (2002), som på norsk har tittelen *Kjeft* (Pedagogisk Forum 2003) og *Skæld Mindre Ud* (2007), som kommer på norsk i år på forlaget Cappelen Damm AS. Han opptrer på Barnehagekonferansen i Grieghallen i Bergen 31. mars med foredraget *Kommunikasjon i barnehagen – kjefting og befalinger eller dialog mellom likeverdige parter?*



gen er jo ikke umulig å finne; ved hjelp av de rette søkeordene kan vi ta oss inn i internasjonale forskningsbaser og finne undersøkelser. Alt i alt finnes noen hundre prosjekter.

– For eksempel finnes det prosjekter der forskerne har spurt om hva som kom først, barnets problematferd eller foreldrenes disiplinierende oppdragelse. Konklusjonen i de to prosjektene jeg her særlig tenker på, er at voksnes kjefting og utskjelling så å si produserer barns problematferd eller atferdsvansker. Disse konklusjonene mener jeg er temmelig ukjente for både folk flest, blant pedagoger og i politiske miljøer.

– De fleste av oss mener nok at vi i hovedsak kjefter fordi barn er som de er. Det streifer oss ikke at barn er som de er fordi vi bruker kjeft.

Sigsgaard har arbeidet mye med langtidsvirkningene av voksnes, inklusive pedagogers kjefting på barn. Og det dreier seg utelukkende om negative langtidsvirkninger, rett og slett skadevirkninger. Positive langtidsvirkninger kan ikke spores i det hele tatt, ifølge Sigsgaard.

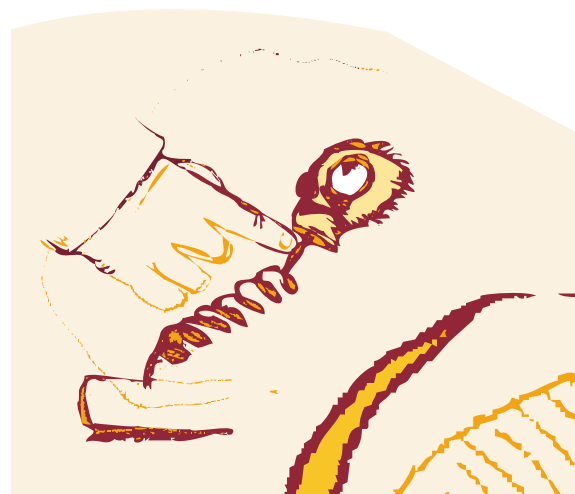
– For rundt 40 år siden ble det gjennomført noen prosjekter der forskerne mente å finne i det minste kortvarige positive effekter av

utskjelling, i alle fall tilsynelatende. Kanskje lærte de tyske verb litt hurtigere, eller de forholdt seg roligere i timen, sier Sigsgaard. – Men også disse prosjektene dokumenterer egentlig utelukkende negative effekter, og særlig for barns selvfølelse, av barns følelse av å være noe verdt. Det vi kaller sanksjonsforskning viser at sanksjoner ofte påfører barnet en skadet selvfølelse: Vil jeg klare meg gjennom skolen? Og det er bare de faglige uheldige effektene. Verre er det at barn som er blitt skadd således, kan få vansker med å etablere vennskap, kan få vansker med å etablere gode relasjoner til andre, både barn og voksne.

Hvorfor? Som Sigsgaard påpeker vil et barn som får mye kjeft hjemme, lett kunne få aggressive tilbøyeligheter, eller det vil lukke seg inne i seg selv. Barnet får negative forventninger til voksne, for uansett hva barnet gjør, får det kjeft. Enda sterkere virker det dersom kjeften er urettferdig fordi barnet faktisk ikke er den skyldige i det den voksne kjefter for!

Kjefting og mobbing

Kjefting har, sier Sigsgaard, en lite anerkjent halvbror: Mobbing. Den faglige diskursen handler om mobbing. For voksne, pedagoger



inklusive, er det mulig å snakke om mobbing og samtidig holde seg selv utenfor. Kjefting er ikke et tema i faglitteraturen, og heller ikke på personalmøtene i barnehagen eller på skolen. Årsaken er uten tvil den at det ikke er mulig å snakke om kjefting eller utskjelling uten at den voksne blir den som blir fokusert.

– Det er aldri med lett hjerte voksne kjefter på eller skjeller ut barn, men vi har uansett

SETT AV TID TIL KONFERANSE!

www.dmmh.no

KUNNSKAP OG FANTASI

Barnehagen som arena for kreativ og allsidig læring

22. og 23. mai 2008 i Trondheim

Dronning Mauds Minne høgskolen inviterer i samarbeid med Fylkesmannen i Sør-Trøndelag, Trondheim kommune og Utdanningsforbundet i Sør-Trøndelag til nasjonal konferanse.

Følg med på Dronning Mauds Minne høgskolens nettside www.dmmh.no



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR FØRSKOLELÆRERUTDANNING



TRONDHEIM KOMMUNE



FYLKESMANNEN I
SØR-TRØNDELAG



UTDANNINGS
FORBUNDET

for lett for å ty til kjefting, for det har vi nesten alltid gjort, sier Sigsgaard. Å «skjelle ut» har røtter til oldnordisk språk.

– Og vi tenker sjelden på at utskjelling innen institusjonens vegger virker enda voldsommere enn det gjør i samfunnet utenfor institusjonen. Det er to årsaker til det, sier Sigsgaard, - mange barn er samlet på et lite areal, og barna kan ikke forlate lokalet/klasserommet selv om de opplever atmosfæren der som uutholdelig.

Vi voksne kjefter altså vanemessig, hvis vi da ikke er så bevisste at vi klarer å kommunisere med barn på fornuftigere vis. Vi har selv hatt foreldre og lærere, og kanskje førskolelærere, som har fått oss til å adlyde gjennom å bruke kjeft i grovere eller mildere form. En annen årsak til kjefting og kommandostil overfor barn er ifølge Sigsgaard at vi voksne som er profesjonelle pedagoger i betydelig grad bygger vårt pedagogiske arbeid på diverse dogmer. Ifølge ett av disse dogmene må barn motiveres, tvinges eller til og med straffes, for at de skal gjøre det vi vil de skal gjøre.

– Et annet dogme, som står svært sterkt ved alle pedagogiske institusjoner, er at det er de voksne som vet best og som derfor bestemmer hva barn har godt av og har bruk for. De voksne forbeholder seg eneretten til å definere «barns behov», sier han. – Barns behov er noe de voksne påberoper seg kunnskap om, vi støtter oss på vitenskapelige undersøkelser.

Under vitenskapeligheten skjuler seg normer og tradisjoner. Barn må lære for å bli gagns samfunnsmennesker, og de lærer i skolen. Sigsgaard har en litt annen tilnærming til dette fenomenet.

– Vi fjerner daglig barna fra hjemmet og nærmiljøet for at de skal tilbringe så og så mye tid i barnehage og skole. Jeg vil si at det dreier seg om en daglig tvangsfjernelse. Vi tvangsplasserer barna i spesielle institusjoner for at de skal bli undervist av spesialutdannede mennesker.

– De skal lære å leve det livet de er fjernet fra, er blitt avsondret fra, understreker han. – De skal ikke lære om livet i livet, men avsondret fra det, undervist av voksne som selv kan sies å være fjernet fra dette livet og som tilbringer en svært stor del av sine liv i disse spesielle institusjonene. Jeg snakker om et skolifiseringsmønster. Og vi tenker ikke virkelig nøye om det må være slik, vi undersøker nesten aldri om det virkelig må være slik, vi tar ting for gitt.

Sigsgaard undrer seg over bruken av ordet

«tilbud», som han finner villedende slik det ofte blir brukt. Myndighetene snakker om tilbud til barn, «jeg kaller det tvangsfjernelse», som han sier. Ordet tilbud har imidlertid vunnet gjennomslag i den alminnelige språkbruken. Alle snakker om de tilbudene barnehage og skole kan tilby.

«Obligatoriske tilbud»

Han erindrer en internasjonal konferanse for en del år siden, det var nok på den tiden debatten raste i Norge om hvorvidt seksåringene skulle inn i skolen eller ikke, og det var en norsk forsker som fikk Sigsgaard til å reagere. Forskeren sa noe slikt som at «vi vil gi seksåringene et obligatorisk tilbud», noe som Sigsgaard til å spørre henne om hun virkelig snakket om et «obligatorisk tilbud»? Jo, det gjorde hun.

– «Obligatorisk» betyr *tvungen*, fastslår han. – Når en forsker uten tilsynelatende å tenke over det snakker om et «obligatorisk tilbud», innebærer det at nå har vi brukt ordet obligatorisk så lenge at vi har glemt hva det faktisk betyr.

– Dette innebærer også at vi gang på gang utøver institusjonalisering av barn uten å se at vi utøver tvang. Når barn så reagerer mot tvangen, ser vi ikke at de faktisk protesterer mot tvangen, mot innesperringen. Voksne har tvert om heller lett for å mene at denne protesten er noe som er karakteristisk for vår tids barn. Eksempelvis vil noen påstå at såkalt vanskelige barn blir tatt for mye hensyn til av foreldrene sine. Det er foreldrenes skyld, for de har som regel bare ett eller to barn, og de praktiserer en moderne og liberal barneoppdragelse som medfører at de blir tatt for mye hensyn til barna.

Her peker Sigsgaard på et tredje dogme: Hvis vi tar «for mye» hensyn til barn, blir barna merkelig nok hensynsløse. Ergo, skal barna lære seg å vise hensyn, må de selv bli tatt mindre hensyn til!

– Det er vanlig å mene at dersom det forekommer atferdsproblemer i barnehage eller skole, må grensene bli skarpere og rammene fastere. Dogmet vi bærer med oss sier oss at det må tvang til!

Han viser til PISA-undersøkelsene (PISA = Programme for International Student Assessment), som også i Danmark vekker stor oppmerksomhet: -Det viser seg fra gang til gang at det ikke går så bra på alle områder og innen alle fag. Og reaksjonen er hver gang den samme: Barna må få flere undervisningstimer. Det vil si: Vi må øke tvangen.

Ønsker avinstitusjonalisering

– Dette peker mot enda et dogme, nemlig at når barn blir undervist, lærer de. Ingen spør: Når barna nå får to timer mer morsmålsundervisning, hva er det de mister?

Sigsgaard, som vedkjenner seg sin forkjærlighet for dogmer, peker på enda ett, som «i all sin primitivitet» lyder: I skolen lærer barn, i barnehagen blir de passet.

– Jeg vet at her skjer det ting, og at begrepsparet lek og læring er et hett tema i den norske barnehagedebatten. Selvfølgelig lærer barn i barnehagen! Dogmet om at barn lærer i skolen og kun blir passet i barnehagen står nok sterkere i Danmark enn i Norge. Dette dogmet som står så sterkt i Danmark er imidlertid med på å hindre oss i å stille relevante spørsmål om konsekvensene av ytterligere utvidelser av institusjonell tid, av undervisningstid, og de skadevirkningene som påføres barna.

Det er nettopp i det motsatte av institusjonalisering, nemlig i avinstitusjonalisering, Sigsgaard mener nøkkelen til et lykkeligere og mer konstruktivt samliv for barn og voksne ligger. Barn vil gjerne være sammen med voksne om å gjøre noe – iblant direkte deltakende, iblant mer passivt som tilskuer. Det blir noe helt annet når barn og førskolelærer eller elev og lærer studerer maurtua på nært hold sammen, enn når førskolelæreren/læreren doserer om mauren mens hun peker på en plansje eller viser lysbilder for barn som tvinges til å sitte der passivt å høre på – enten de lærer noe eller ikke.

– Det er gjennomdokumentert av blant andre Jean Lave (se blant annet Lave og Wenger: *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press 1991) at vi lærer best ved å delta i praksisfellesskapet. Det vi opplever mest intenst, lærer vi best. Når vi er på fisketur med morfar, når vi baker med mor eller far, når vi deltar! Det er ikke sikkert vi alltid deltar veldig aktivt og direkte, men vi deltar. Skolen, den mest institusjonaliserte av de to institusjonene barnehage og skole, er systematisk skilt fra praksislæring, sier han.

Erik Sigsgaard er naturligvis ingen motstander av verken barnehage eller skole, nødvendige institusjoner i et moderne og komplekst samfunn. Han mener imidlertid vi må diskutere hva vi kan gjøre for nettopp å avinstitusjonalisere de to, og hvordan bringe dem nærmere praksisfellesskapet. Han tilbyr intet lett svar, men inviterer til diskusjonen.

– Ein viktig allianse

– Alliansen mellom Utdanningsforbundet og Fagforbundet er viktig, seier Helga Hjetland. – Dei to forbunda er størst i barnehagesektoren og størst i offentlig sektor, med felles interesser når det gjeld økonomien i og styringa av offentlig sektor.

Samarbeidet om barnehagekonferansen er derfor ei naturleg sak for dei to forbunda, meiner Helga Hjetland. Utdanningsforbundet organiserar førskulelærarar medan Fagforbundet organiserar fagarbeidarar og assistentar, og ho ser ingen teikn til profesjonskamp mellom dei to gruppene. Ikkje ønskjer ho nokon slik kamp, heller.

– Fagarbeidarar og assistentar gjer ein heilt grunnleggjande og nødvendig jobb, ein jobb eg har inntrykk av awt førskulelærarane set pris på at dei gjer, seier Hjetland.

Samstundes gjer ho det klart at dersom barnehagen skal styrkjast som ein del av utdannings-systemet, er det ei styrking av pedagogtalet som må til: – Auka pedagogtettleik, fleire førskulelærarar i barnehagane, må til om vi vil gi barna og foreldra deira eit kvalitativt betre tilbod.

Lovfesta rett

Det ho elles vil, er at alle barn får lovfesta rett til ein barnehageplass innan utgangen av 2009. Det ser ho på som ei svært viktig politisk sak.

– Vidare må vi få på plass eit kompetansesystem for førskulelærarar, ikkje berre for å kunne gi dei lønn i høve til den kompetansen dei skaffar seg, men for å få fleire til å byggje sin eigen kompetanse, og for å oppnå fagleg fornying, seier Hjetland.



Intervjua: Helga Hjetland er leiar av Utdanningsforbundet. 31. mars opnar ho saman med leiaren av Fagforbundet, Jan Davidsen, konferansen *Barnehagens egenart – hva gjør jeg?* i Grieghallen i Bergen (foto: C. F. Wesenberg).

– Vi må også få heva lønnsnivået til førskulelærarane reint generelt, og ikkje berre i dei kommunane som har dei største rekrutteringsbehova, seier ho, med eit tillegg om at i dei nemnde kommunane ser det ut til at markedskreftene faktisk virkar! Når det gjeld lønnsnivået, har ho dagens barnehageminister Bård Vegar Solhjell med seg (han kjem òg til Grieghallen, ifølgje konferanseprogrammet).

Avtalar for privat tilsette

Endeleg vil ho at det i samband med handsaminga av barnhageloven blir fokusert på retten til tariff- og pensjonsavtalar for dei tilsette i dei mange private barnehagane som framleis ikkje har slike avtalar.

– Vi veit gjennom ei ny undersøking at mange private barnehagar ikkje har tariffavtale. Det er ei oppgåve for våre tillitsvalde å få verva dei som er tilsette i desse barnehagane, og å få dei til å krevje tariff- og pensjonsavtalar. Å få til dette vil gi ei meir stabil og trygg barnehagedekning, seier Hjetland.

Barnehagekonferansen i Tønsberg

20. - 21. november 2008

FORSKNING OG UTFORSKING i barnehagen



På konferansen vil vi sette fokus på forskning på alle nivåer i barnehagen - barna som forsker på og utforsker verden og fenomenene omkring seg, på pedagogene som forsker på og utforsker sin egen praksis, og på høgskoleforskerne som finner barnehagen som en interessant arena for sin utforskning. **La oss sammen utforske forskningen!**

Hold av dagene og følg med på vår nettside
www.lu.hive.no/konferanser/barnehage2008



Bruk hodet: Følg hjertet

Ros med HØY stemme

– korrigér med LAV

De fleste av oss vil gjerne snakke høyt, eller til og med rope, når vi skjenner på noen, når vi bruker kjeft – selv om vi kanskje heller sier at vi irettesetter. Når vi roser, skjer det oftest mer lavmælt. I Starefossen barnehage i Bergen har personalet snudd på flisa: De snakker høyt når de roser og lavt når de irettesetter eller korrigerer.

Ingunn Talhaug Rasmussen, styrer i Starefossen barnehage, synes det å irettesette eller korrigere barn er en vanskelig balansekunst: – Vi voksne kan kalle det å irettesette eller korrigere, men barna opplever det som kjefting.

Barnas opplevelse henger nok sammen med at de voksne ofte roper, eller i alle fall snakker med høye stemmer når de irettesetter, eller altså kjefter, mens de heller hvisker når det dreier seg om ros.

– Vi har snudd på det. Vi roser høyt og korrigerer lavmælt, sier Talhaug Rasmussen.

Hvordan kom de på dét?

– Vi hørte barna snakke høyt i visse situasjoner. De hørtes ut som ekko av oss voksne. Vi skjønnte at vi snakket slik selv, og dermed var det jo akseptabelt å snakke slik for barna også, sier hun.

Talhaug Rasmussen bestemte seg for å ta dette fenomenet opp i personalgruppen. Hun laget diverse kort med forskjellige påstander skrevet på. En påstand kunne være: «Barna lærer bare når jeg skriker til dem». Den som trakk kortet, måtte så kommentere påstanden. Det var ikke alltid enkelt, men det skapte rom for ettertanke og refleksjon med hensyn til

haug Rasmussen. Hennes policy er den som burde være den selvfølgelige, men som vi ikke alltid klarer å leve etter: Se folk i øynene, vær åpen – skap tillit. Det dreier seg om de små og enkle tiltak.

– Det er å si med vennlig stemme at «jeg vil ikke at du gjør det der», det er å hilse pent på barna når de kommer om morgenen med et «så kjekt at du kom til barnehagen i dag». Det handler om å få både barna og foreldrene deres til å føle seg inkluderte og velkomne, sier hun. – Barna trenger å forstå at de blir hørt, at de får komme til orde og får fortelle. Foreldrene må selvfølgelig ha rett til å stille spørsmål uten at personalet går i forsvar. Det gjelder å skape en kultur der foreldrene tror på deg.

Bruk aldri kjeft

Talhaug Rasmussen forteller om et kurs hun deltok på, der en lærer sa om et barn at det var aggressivt: – Jeg spurte «hva gjør barnet?»

– Barna er i barnehagen mot sin vilje, sier hun, i tråd med den danske pedagogen og forskeren Erik Sigsgaards tanker om institusjonalisering. – Vi lar barna få sin vilje innen visse faglige rammer bestemt av oss voksne. Vi vet vel at vi ikke nødvendigvis eier sannheten i alle ting, men vi tror vi vet hva som er bra for barn. Og naturligvis er det slik at det er de voksne som har ansvaret for at barna lærer visse ting. Ikke minst er det de voksnes ansvar å se til at barna tilegner seg sosial kompetanse.

Hun peker på det faktum at konflikter uunngåelig vil oppstå. De voksne i barnehagen må våge å gå inn i konflikter uten å undertrykke dem.

– Vi må imidlertid ikke si at barn må lære seg å være i konflikter. Det blir feil, sier hun. – Vi må i stedet si at barn må lære seg å *håndtere* konflikter. Aggressivitet forekommer nesten alltid i konflikter. Hvordan håndterer vi den andres aggressivitet? Neppe ved å si om et barn at det er aggressivt, da høres det ut som om aggressivitet er barnets dominerende egenskap. Vi risikerer å skape selvoppfyllende profetier.

Språket skaper virkeligheten, som sagt. Det er de voksne som i egenskap av rollemodeller verbalt og kroppslig formulerer føringene for hva som kan gjøres, for hva som er tillatt å gjøre. Det er ikke en oppgave for voksne å vinne over barnet i en diskusjon, en konflikt. I mange tilfeller er det den voksnes oppgave å avslutte den situasjonen som ser ut til å kunne utvikle seg til en konflikt. Det er de voksne som i kraft av sitt ansvar bestemmer i barnehagen. Talhaug Rasmussen fastslår: – Voksne og barn er likeverdige, men ikke likestilte. De voksne har makt over barna.

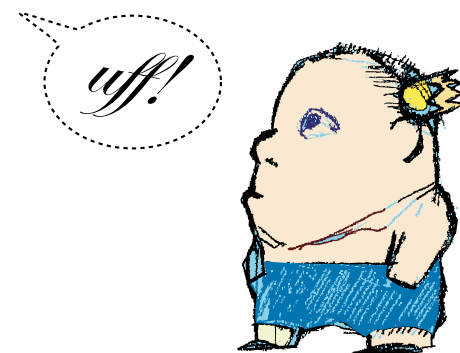
– En følge av dette er at vi voksne aldri må bruke kjeft! Aldri bruke kjeftestemme! Gi heller føring og handlingsrom. Barna skjønner budskapet uansett, sier hun.

Liksom Sigsgaard er Talhaug Rasmussen opptatt av avinstitusjonaliseringen. Den går ut på å gjøre det beste ut av alle situasjoner.



Intervjuet: Ingunn Talhaug Rasmussen, styrer i Starefossen barnehage i Bergenhus bydel i Bergen, er den ene av to kommentatorer som mandag 31. mars

skal kommentere Erik Sigsgaards foredrag om kommunikasjon i barnehagen – se intervju med Sigsgaard på side 6 i dette nummer. Talhaug Rasmussen er for tiden også konstituert nestleder av seksjon barnehage i Utdanningsforbundet Bergen.



Barna må hele tiden være trygge på at de voksne har kontroll. Slik må det være fordi: – Det er mye barnet kan gjøre i barnehagen, men de voksne bestemmer at barnet *skal* være der. Kall en spade for en spade, vennlig, men bestemt: «Du *skal* være i barnehagen.» Det er ikke et diskusjonstema.

– Derfor må vi voksne se på vår egen atferd, sier hun. – Vi voksne må bli mer bevisste i forhold til hvilke føringer vi signaliserer til barna. Både førskolelærere og assistenter må vite hva de gjør. Vi gjør ikke ting bare fordi det er «kjekt», eller fordi vi *pleier* å gjøre dette eller hint. Voksne i barnehagen må besitte faglig dybde fordi barnehagen er en læringsbedrift. Som styrer i denne barnehagen vil jeg ha voksne her som hele tiden er i stand til å endre og justere sin egen praksis, og vi må kunne drøfte vår egen praksis for å kunne gjøre noe annet når vi bør gjøre noe annet.

– Vi skal være eksperter på barnehage! I barnehagen skal kun de arbeide som vil være der og som arbeider ut fra sin fagstolthet.

Handlingsrommet

Å ta barns læring på alvor innebærer blant annet å høre etter hva barna har lyst til å lære. Da kan det hende at førskolelærerens plan om å lære om kråker blir til å lære om for eksempel *ubåter* i stedet, eller kanskje om *bakterier*? Slik kan det bli når barn og voksne i fellesskap utnytter handlingsrommet på en konstruktiv måte.

Samtidig vet barn å trykke på de rette knappene.

– De finner den voksnes ømme punkter, sier Talhaug Rasmussen. – Er det noe barnet ikke får lov til, sier det kanskje at «Vibeke er mye greiere enn deg». Målet er å få deg til å bli minst like grei som Vibeke, naturligvis. Da kan det være hensiktsmessig å kunne parere med at «jeg synes også Vibeke er grei, men likevel får du ikke lov».

Pedagogene i Starefossen barnehagene har også sine knapper å trykke på. En knapp heter *Gledessprederen*. Det barnet som blir ukens gledesspreder får en notis med bilde på en oppslagstavle, og notisen forteller hva han eller hun har gjort for å glede et eller flere av de andre barna i uken som gikk. Klart det er stas å få sine gode gjerninger kunngjort på en slik måte!



Talhaug Rasmussen avviser imidlertid bruk av belønninger eller bestikkelser overfor barn som er bestemte på at de ikke vil. Igjen er det jo slik at barna vet å trykke på de rette knappene, som hun sier. Foreldre som må på jobb havner i knipe dersom barnet sier «vil ikke» når det skal i barnehagen og foreldrene samtidig signaliserer dårlig samvittighet over å

skulle bringe barnet til barnehagen mot dets vilje.

– I denne situasjonen kan barnet drive sine foreldre fra skanse til skanse, sier hun. – Samtidig er jo situasjonen den at barnet må i barnehagen om den voksne skal komme seg på jobb. Til foreldrene kan jeg ikke si annet enn «vær voksen» – vennlig, men bestemt!

Yogabarnehagen

Starefossen barnehage er en yogabarnehage. En gang i måneden har styrer Ingunn Talhaug Rasmussen yoga med barna. Yoga er en urgammel indisk teknikk for frigjørelsen av tankens kraft.

Starefossen barnehage er ellers vel 40 år gammel, og den har vært foreldreid de siste 20 årene. Den er en heltidsbarnehage med 16 plasser, en styrer, en pedagogisk leder, to assistenter, og av og til med en sivilarbeider tilknyttet virksomheten.

– Ideen bak yoga, tankens kraft, er å styrke vår evne til å få til det vi bestemmer oss for, sier Talhaug Rasmussen, som selv har fått sin veiledning hos en erfaren yoga-instruktør. Denne yoga-instruktøren har også vært i barnehagen for å hjelpe til med å dra det hele i gang.

– Vi vil lære barna å bestemme over sine egne liv, slik at de kan bestemme seg for å leve gode liv og kunne gjøre det beste ut av enhver situasjon. Gjennom yogaen gir vi barna et redskap som hjelper dem til å utvikle seg som mennesker, når de nå er tvunget til å være i barnehagen, sier Talhaug Rasmussen.

– Barnehagen må bruke kulturen til å forene



Når vi snakker om kultur, også i barnehagen, har vi en sterk tendens til å snakke om norsk kultur kontra ikke etnisk norsk kultur, og det er uheldig, mener Loveleen Rihel Brenna, leder av foreldreutvalget for grunnskolen (FUG):

– Vi må gjøre kulturen til å forene, ikke til å skape avstand og skiller. Det kan barnehagepersonalet gjøre ved å fange opp mangfoldet i barnegruppen. Barnehagens praksis må under lupen.

Loveleen Rihel Brenna mener det ikke er antallet barn med minoritetsbakgrunn som avgjør om en barnehage er flerkulturell eller ikke – det er praksis det kommer an på.

– La oss si at en avdeling teller 15 barn. Da er det summen av de kulturelle uttrykkene disse 15 barna står for som utgjør kulturen i barnehagen, sier Rihel Brenna. – Antallet barn er for så vidt uviktig. Jeg ønsker ikke å skille mellom etnisk norske barn og barn med en annen språklig og kulturell bakgrunn. Det jeg vil er at personalet evner å fange opp det

mangfoldet disse barna representerer, disse barna fra kanskje 15 forskjellige hjem. Evner førskolelærere og assistenter det, kan de løfte kulturbegrepet på en ny og forenende måte.

Rihel Brenna mener at mange barnehager allerede gjør et meget godt arbeid: – Men samtidig kan de løse oppgavene sine enda bedre med den rette forståelsen for oppgavene og den rette formen for målrettet innsats. Vi kan begynne med å utvide vårt kulturperspektiv, altså utvide vårt syn på kulturbegrepet og hvordan vi anvender det.

Hun viser til at man i barnehagen gjerne løfter fram barnekulturen i form av for eksempel regler, eventyr, sagn og sanger fra forskjellige land. Forskjellige lands flagg er fremme, kanskje særlig i forbindelse med nasjonaldager. Dette kaller vi så «kulturelt mangfold». De norske folkeeventyrene kommer for øvrig i stor grad fra India, noe Rihel Brenna oppdaget da hun en gang tok nordisk grunnfag.

– Dette er selvfølgelig helt greitt, sier Rihel Brenna. – Jeg mener imidlertid at kulturelt mangfold er mer en som så. I det norske samfunnet finner vi jo lokale kulturuttrykk på Østlandet, på Sørlandet, i Finnmark. Den samiske befolkningen har sin kultur. Vi bør i vårt syn på kultur ha både et nasjonalt og et internasjonalt perspektiv.

Barn skaper kultur

I det hun kaller et flerkulturelt samtidsperspektiv må vi innse at barn hele tiden og i høyeste grad er kulturskapere.

– Barn som vokser opp med flere kulturer integrerer det nye de lærer i barnehagen med det de får med seg hjemmefra. Barnas kultur vil aldri være helt lik foreldrenes kultur, fordi barnehagen vil være med på å forme barnas kultur, sier Rihel Brenna. – De voksne vil påvirke barnas kulturutvikling, og barna vil påvirke hverandres utvikling.

Hun er enig i at det vi kaller kulturarven er viktig, men at den må ikke tillegges for stor vekt på bekostning av andre kulturaspekter: – Jeg ser på kultur mer som *føtter* enn som *røtter*! Kultur er mye mer enn det som formidles fra en generasjon til den neste, kultur er først og fremst noe som skapes hele tiden. Det gamle forenes med det nye og skaper nye uttrykk.

– Det er bevisstheten om dette jeg ønsker barnehagene må få. Kultur er ikke noe statisk, kultur er bevegelse, sier hun.

Rihel Brenna sier det er lett å lese av rammeplanen at den vektlegger kulturbegrepet. Så er spørsmålet hvordan førskolelærere og assistenter forankrer dette kulturbegrepet i sin daglige praksis.



Intervjuet: Loveleen Rihel Brenna er leder for Foreldreutvalget for grunnskolen, som er et utvalg under Kunnskapsdepartementet. Hun har skrevet flere bøker om

integrering og inkludering, senest *Ledelse i den flerkulturelle barnehagen* (N. W. Damm & Søn 2007). I 1997 ble hun tildelt Ole Vig-prisen for sin kulturelle brobyggerinnsats. 31. mars opptre hun i Grieghallen i Bergen på konferansen *Barnehagens egenart? Hva gjør jeg?* med foredraget *Barnehagen som kulturinstitusjon – kulturelt mangfold*

(foto: Marianne Otterdahl-Jensen/FUG).



Det skjer i
Grieghallen

31. mars

– Det gjelder å ha gode tilnærmingmåter. I den forbindelse vil jeg si at jeg håper førskolelærerutdanningen klarer å formidle at kulturelt mangfold dreier seg om mye mer enn språklæring og et statisk kulturperspektiv.

– Hvis vi skal ha en internasjonal uke i barnehagen, skal vi jo presentere de forskjellige kulturene som barna i barnehagen representerer. Foreldrene blir gjerne bedt om å ta med til barnehagen hjemlandets flagg, et klesplagg fra hjemlandet, kanskje en bok, og så videre. Men med slike effekter som utgangspunkt blir det barnehagens og foreldrenes felles oppgave å synliggjøre den nye kulturen som barna skaper. Og denne kulturformidlingsoppgaven tror jeg ikke blir tydelig nok uttrykt gjennom førskolelærerutdanningen, sier hun..

Mer enn «etnisk norsk» og «ikke etnisk norsk»

Kjente begreper i kulturdebatten er «høykultur» og «lavkultur». Noen barn kommer fra hjem med metervis av bokhyller fulle av bøker, andre barn kommer fra hjem der bøkene er fåtallige. Noen barn kommer fra hjem der

kultur vil si opera- og teaterbesøk, andre barn kommer fra hjem der kultur er kino og fjernsynstitting. Og barna kommer fra alle disse hjemmene uavhengig av sin egen og foreldrenes etniske opprinnelse.

– Forskjellene innebærer ikke at det ene hjemmet har høyere status enn det andre, sier Rihel Brenna. – Det handler imidlertid ofte om hjem med en muntlig og skriftlig preget tradisjon, og det handler om ulik kulturforståelse. Disse forskjellene er også uttrykk for kulturelt mangfold, og jeg ønsker at barnehagen også skal løfte fram denne typen mangfold som likeverdig. Ved å ta utgangspunkt i mangfoldet kan vi klare å synliggjøre det potensialet som finnes hos hvert enkelt barn og det unike ved hvert enkelt barn.

– Spørsmålet er jo hvordan denne tenknin-gen kan lese ut av førskolelærerutdanningen generelt, og hvordan kan vi lese den ut av rammeplanen? Hvordan kobler vi slik at vi ser begreper som kultur, dannelse, sosial kompetanse, og språklæring i en sammenheng? Hvordan lærer de blivende førskolelærerne å se hele barnet?

→ → → →

Konferanse i Bergen 17. april

SPRÅKSTIMULERING

BRUK AV NYNORSKE TEKSTER I FØRSKULEN OG PÅ BARNETRINNET

Torsdag 17. april skipar Nynorsksenteret til ein konferanse om språkstimulering i førskulen og på barnetrinnet. Frå ulike innfallsvinklar skal fagfolk og forfattarar ta føre seg korleis born kan ta dei første stega inn i den nynorske skrifta.

INNLEIARAR PÅ KONFERANSEN:

Anne Høigård (førstelektor ved Universitetet i Stavanger)

Rune Belsvik (forfattar)

Lila Moberg (høgskulelektor ved Høgskulen i Volda)

Lise Lunde Nilsen (lektor ved Våland skole i Stavanger)

Ingjerd Traavik (høgskulelektor ved Høgskulen i Volda)

Påmelding og info: www.nynorsksenteret.no/konferanse/
Stad: Bergen | Tid: Torsdag 17. april | Pris: Gratis

NYNORSKSENTERET

NASJONALT SENTER FOR NYNORSK I OPPLÆRINGA



FOTO: Torunn Berge Gloppen

– For når vi snakker om hjem med og uten bøker, så handler det både om familiens bakgrunn, kultur, læringsstrategier, og om hvordan barn tilegner seg kunnskap. Det hele blir mye mer komplekst enn å redusere det til kulturforskjeller mellom etnisk norske barn og barn fra etniske minoriteter, fastslår Rihel Brenna, som understreker at en av førskolelærerutdanningens viktigste oppgaver er å se på kulturelt mangfold som noe normalt.

Barnehage og skole

SOM FUG-leder er Rihel Brenna opptatt av den gode overgangen mellom barnehage og skole. Hun spør: – Hvordan gjør vi det i praksis? Hvordan er dialogen mellom barnehage og skole i en kommune? Hva betyr disse overgangene?

– Hvor ofte har en førstetrinnslærer besøkt en barnehage og har gjort seg kjent med barna på forhånd? Ved å besøke barnehagen kan førstetrinnslæreren få del i barnehagens kunnskaper om det enkelte barnet. Et barn som får nytte godt av den gode overgangen blir på en bedre måte gjort i stand til å møte en skolevirkelighet som er annerledes enn barnehagevirkeligheten. I barnehagen er det mange flere voksne i forhold til antall barn, på skolen er det få voksne og større barnegrupper. I barnehagen er det ikke den samme strukturerte rammen som vi finner i et klasserom. Den overgangen kan være stor for noen barn, selv om de fleste er forberedt på den.

– En annen ting jeg kunne ønske, fortsetter hun, - er å se på overgangen mellom barnehage og skolefritidsordning (SFO). De ligner mer på hverandre enn det barnehage og skole gjør, men heller ikke SFO har barnehagens voksentetthet.

– For å se *hele* barnet, må det være gode rutiner for gode overganger mellom både barnehage og skole, mellom barnehage og SFO, og mellom skole og SFO. Jeg mener overgangene må konkretiseres til å handle om mer enn språklæring og det å skulle lære skolefagene. Det dreier seg også om sosial kompetanse. Det er litt andre krav til sosial kompetanse som gjelder i skolen, sammenlignet med i barnehagen. Denne forskjellen må vi konkretisere og problematisere, noe vi ikke gjør godt nok i alle tilfeller i dag, fastslår hun.

Barnehage, skole og PISA

Kan en godt utbygd barnehage som fungerer etter rammeplanens intensjoner kunne gi norske barn avansement på PISA-rankingen

(PISA = Programme for International Student Assessment)?

Rihel Brenna velger å uttrykke seg forsiktig positivt om denne problemstillingen: – Rent generelt tror jeg det er viktig at barn settes i stand til å mestre hverdagen. Det å oppnå gode språkferdigheter er et viktig aspekt ved mestring. Utviklingen av det muntlige språket må begynne i barnehagen. Barn trenger etter min mening ikke begynne å lese og skrive i barnehagen, men det å bli vant til å bruke språket er viktig.

– Når jeg så tar utgangspunkt i begrepet «tilpasset opplæring», tror jeg skolen bør være forberedt på at det ikke er alle barn som er klare til å begynne på skolen selv om de er kommet i skolepliktig alder. Det er ikke alle barn som kan lese. Noen barn er veldig klare til å begynne på skolen, barnehagen har gitt disse barna tiltak i form av språkstimulering muntlig og skriftlig. Andre barn er på den annen side overhodet ikke er klare, og da må skolen være villig til og evne å tilpasse tilbudet, sier Rihel Brenna.

– Min mening er at det er i barnehagen vi finner den kompetansen og de kunnskapene som trengs for å hjelpe disse barna. Vi må jo møte disse barna der de er! Klarer barnehage og skole i fellesskap på en god måte å hjelpe disse barna, tror jeg vi vil se det på barnas framtidige skoleresultater. Men forutsetningen er altså at vi ikke gir alle barn et likt tilbud, men at vi møter barna *der de er*, fastholder hun. – Barnet i barnehagen blir til eleven i skolen, men det er jo det samme barnet.

Det å være leder i barnehagen

Hun mener det er viktig å gjøre barnehagen i stand til å løse oppgavene sine på en god måte gjennom å gi den en god ledelse.

– En barnehage må ha en tydelig ledelse med kompetanse til å skape samhold, binde barna sammen, løfte fram likhetene og normalisere mangfoldet. Barnehageledelsen må framheve det som er likt før den trekker fram det som er ulikt. Og jeg skulle ønske at ledere i barnehagen man var mye mer ressursorientert og på jakt etter muligheter i stedet for å kartlegge problemer til enhver tid! Vi kan i stedet kartlegge mulighetene.

– Når jeg snakker om ledere, mener jeg ikke bare styrerne. Også de pedagogiske ledernes kompetanse må vektlegges, fortsetter hun. – Videre er det viktig for kvaliteten på arbeidet i barnehagen at det er mange nok voksne til å samarbeide om og med barna.

Rihel Brenna vil også ha barnehageansatte

som er flinke til å involvere foreldrene. Det holder ikke som «samarbeid» å møte mor eller far i gangen hver gang barnet bringes eller hentes. Og barnehage-/hjemtsamarbeidet må være noe mer enn to foreldrekonferanser og et fåtall dugnader per år. Hun framholder at det er barnehageledelsen som må besitte kompetansen og bevisstheten i forhold til et godt foreldresamarbeid

– Kanskje vi skulle trekke foreldrene litt mer inn i barnehagen, kanskje vi skulle la foreldre hospitere, kanskje vi skulle involvere foreldrene gjennom å la dem være til stede som ressurspersoner, spør hun. – Vi kan åpne barnehagen for foreldrene slik at de får se hva barnehagen er, slik at de får se hva barna gjør i barnehagen. Dermed blir de tryggere foreldre.

– Når det gjelder foreldre med minoritetsbakgrunn, bør førskolelærere og assistenter være ekstra bevisste, for ikke alle slike foreldre kommer fra samfunn der barnehage sees på som noe naturlig. Mange foreldre med minoritetsbakgrunn er usikre på hva barna egentlig lærer i barnehagen. Jeg tror at vi ved å invitere foreldrene, vil vi gjennom de observasjonene foreldre får gjøre gi dem muligheter til å se hvordan de ansatte korrigerer barn, og hvordan de samtaler med barn.

Hun sier at foreldre gjennom å få besøke barnehagen kan få innblikk i hvordan profesjonelle pedagoger praktiserer en demokratisk oppdragelse, hvordan de setter grenser, og hvordan de og barna samspiller når de diskuterer og barna er uenige med de voksne.

– Foreldrene får se at uenigheten og diskusjonen utspiller seg innen bestemte rammer. Mange minoritetsspråklige foreldre sier at norske barn er uten respekt for sine foreldre eller for voksne fordi de sier seg uenige med de voksne, og de stiller kritiske spørsmål. Uenighet og kritiske spørsmål trenger jo ikke bety at barna er uhøflige. Spørsmålsstillingen trenger ikke være uhøflige barn, fastslår Rihel Brenna.

– Det kan være at foreldre som får være til stede i barnehagen for å observere, vil oppdage at det finnes noen regler i diskusjonen, regler som innebærer at den voksne fortsatt er den voksne med alt det innebærer, selv om barna får lov til å være uenige og stille kritiske spørsmål. For på et visst punkt kan det jo hende at barn og voksne klarer å forhandle seg fram til enighet. I motsatt fall må den voksne sette ned foten og si nei, nå er det nok.

Orientaliske, afrikanske og norske kulturreiser

i Skjoldtun barnehage

I Skjoldtun barnehage i Bergen holder barna på med orientalsk, afrikansk og norsk musikk, dans, mat og lukter. De komponerer og opptrer på konserter og har utgitt egen CD. Skjoldtun har vært kulturbarnehage og kulturformidler siden 2000, da Bergen var offisiell kulturby.

Skjoldtun barnehages afrikanske vennskapsbarnehage befinner seg i Eritrea, i hovedstaden Asmara, som er Bergens vennskapsby. I Skjoldtuns lokaler finnes eritreiske leker, og tegninger tegnet av barn i Asmara. Tilsvarende har norske leker og Skjoldtun-barns tegninger funnet veien til barnehagen i Asmara.

– Dette er en del av det kulturarbeidet vi driver her i barnehagen, sier Skjoldtuns styrer Berit Skeie.

I Skjoldtun barnehage hadde barn og voksne arbeidet med kulturformidling lenge før 2000 da Bergen var offisiell kulturby – de hadde bare ikke formulert det slik i årsplaner og lignende. Og da noe skulle formuleres på papiret begynte de å tenke: Hva skal vi velge?

Hvilke kulturinntrykk skal vi formidle videre til barna? Kaptein Sabeltann? Spice Girls?

– Så ble vi invitert til konferanse om kulturarbeid i barnehagen av Noregs Mållag vinteren 1999/2000, forteller Skeie. – Der møtte vi blant andre Ingeborg Mjør, første redaktør for Noregs Mållags tidsskrift Pirion, og det hun hadde å si fikk mye å si for hvordan vi valgte å innrette arbeidet vårt.

«Den kommersielle kulturen dominerer ungar sin kvardag: Disney, Barbie, Pokemon, Nintendo, ... det er ein hard kamp om barndommen, om ungane si tid og deira interesser, og om foreldra sine pengar. Stundom kan ein få kjensle av at kulturindustrien sit og ler både av vaksne og ungar, som så lett let seg styre nett dit konserna vil. Vi skal ikkje moralisere over ungane sin fascinasjon over den kommersielle kulturen. Ungar kan ikkje velge den vekk. Men profesjonelle kulturformidla-

rar skal ha noko meir, og noko anna på hjarta,» skrev Mjør i Pirion.

Den Kulturelle Bæremeisen

Arbeidet skjøt fart våren 2006 da Byrådsavdeling for finans, kultur og næring i samarbeid med Byrådsavdeling for oppvekst i Bergen kommune etablerte kunstformidlingsprosjektet Den Kulturelle Bæremeisen (DKB). Ti barnehager ble valgt ut til et tverrkunstnerisk samarbeid med profesjonelle kunstnere innen alle genrer. Skjoldtun barnehage var en av de ti. DKB skal etter planen avsluttes i løpet av 2009, men først skal enda flere enn de opprinnelige ti barnehagene innlemmes i prosjektet i løpet av inneværende år. DKB administreres av kompetansesenteret Barnas Hus og prosjektleder Greta Evjen.

– Tidligere år har vi valgt å fokusere på en forfatter, en komponist og en bildekunstner per år, forteller Skeie. – Etter at vi ble med i pilotprosjektet måtte vi velge temaer ut fra prosjektets mål. I 2006/2007 valgte vi Grieg og dans. Vi hadde instruktører på besøk som lærte oss norsk hallingdans or orientalsk og afrikansk dans. Dette utviklet vi videre til kulturreiser.

– Her i barnehagen hadde vi både et orientalsk, et afrikansk og et norsk rom der barna fikk stifte bekjentskap med dans, musikk, mat og lukter på vår form for kulturreiser, sier Skeie. – Det norske rommet ble dominert av Grieg og hans interesse for norsk folkemusikk.

– Når vi holder på med musikk, får barna være med på å komponere, de synger mye – vi har musikkksamling hver fredag gjennom hele året – og de har sunget inn tre CDer.

I tilknytning til DKB har barnehagen fått



kommunale midler til lokale prosjekter, til sammen 19 000 kroner i 2007.

Konsert i Nesttunhallen

En viktig del av barnas musikalske virksomhet dette barnehageåret har vært samarbeidet med komponisten og perkusjonisten Terje Isungset. Den internasjonalt kjente musikeren tilbrakte mye tid i Skjoldtun barnehage høsten 2007 i samband med prosjektet «Musikk naturligvis». I begynnelsen av desember i fjor var det stor konsert i Nesttunhallen med samtlige 37 Skjoldtun-barn under ledelse av Isungset i en drøy time lang konsert (behørig dekket av lokalavisen Fanaposten 11. desember 2007).

Isungset lager flere av instrumentene sine selv av naturmaterialer, og slike instrumenter stilte barna med også, i form av «pinner, greiner, tomme matbokser, steinheller og stemmene sine», som Fanaposten rapporterer.



Intervjuet: Berit Skeie er styrer i Skjoldtun barnehage i Bergen, en privat barnehage eid av Skjoldtun kvinne- og familielag. Dette er en toavdelings barnehage med 37 barn, fire førskolelærere, assistenter, og styrer. Skeie er en av to kommentatorer som skal kommentere Loveleen Rihel Brennass foredrag om barnehagen som kulturinstitusjon i Grieghallen mandag 31. mars.

- Mer som forener enn som s/k/i/l/l/e/r

Når Jan Davidsen, Fagforbundets leder, åpner barnehagekonferansen i sin fødeby Bergen, gjør han det i forvisning om at han leder det forbundet som organiserer flest barnehageansatte. Han er ikke enig i Utdanningsforbundets barnehagepolitikk i ett og alt, men mener det meste forener de to forbundene i deres syn på barnehagen.

Fagforbundets rundt 24 000 medlemmer i barnehagen er selvfølgelig en svært viktig årsak til at forbundet samarbeider med Utdanningsforbundet om konferansen *Barnehagens egenart – hva gjør jeg?* Forbundsleder Jan Davidsen håper riktig mange assistenter og barne- og ungdomsarbeidere med barnehagen som arbeidsplass vil finne veien til Grieghallen for litt faglig inspirasjon og påfyll.

Det antallsmessige forholdet mellom assistenter/barne- og ungdomsarbeidere på den ene siden og førskolelærere på den andre representerer en debatt som trolig utgjør den viktigste barnehagepolitiske uenigheten mellom de to forbundene.

Slik Davidsen og Fagforbundet ser det, er debatten om grunnbemanningen, antallet voksne per barn, viktigere enn antallet pedagoger per barn, som barnehageloven vektlegger. Han mener økt grunnbemanning, altså flere voksne per barn, bør være et viktigere felles prosjekt for de to forbundene enn det å øke pedagogtettheten.

– Omgjør vi assistent/barne- og ungdomsarbeiderstillinger til førskolelærerstillinger, vil vi med uendret antall voksne per barn få færre voksentimer per barn, og da blir til-

budet til barna dårligere heller enn bedre, sier han. – Men når vi foreslår å øke antallet voksne, stiller vi oss samtidig åpne for en diskusjon om hvilke kompetanser som skal knyttes til de nye stillingene.

Davidsen peker på at barne- og ungdomsarbeiderne, som har fått sin opplæring i videregående skole, også har en viss pedagogisk utdanning. Han mener det er kritikkverdig at disse arbeiderne etter endt opplæring har ganske få muligheter til etterutdanning.

– Jeg mener en bedre tilrettelegging i barnehagen for barne- og ungdomsarbeiderne og deres muligheter til å heve seg kompetansemessig vil kunne tjene den helhetlige kvaliteten i det tilbudet barnehagen skal være, sier han. – Vi ser at dagens samfunn trolig skaper barn med flere problemer, for eksempel atferdsvansker, enn det som muligens var tilfelle tidligere. Dermed får vi et behov for en barnehage der alle ansatte har arbeidsvilkår som hjelper dem til å fokusere på oppgavene sine, idet de klarer å tillegne seg den nødvendig trygghet til å ta seg av alle barn på en best mulig måte.

Privat er problematisk

For Fagforbundet er det problematisk at den rødgrønne regjeringen både praktisk og offisielt har sidestilt kommunal og privat barnehageutbygging i strevet for å oppnå full barnehagedekning.

– Vi er opptatt av at kvalitet og normer skal sikres gjennom offentlig sektor, så også

når det gjelder barnehagen, sier Davidsen. – Skal det kunne skje, må det offentlige ha så stor volumandel av det som skjer i for eksempel barnehagesektoren at det blir de private som må korrigere seg i forhold til det offentlige, og ikke motsatt.

– I dag har vi den situasjon at enkelte private barnehageeiere står fritt til å ta ut store overskudd av virksomheten, midler som med fordel kunne vært brukt til å utvikle kvaliteten i barnehagen, sier Davidsen, som fastslår at Fagforbundet ønsker at barnehagebygging og -drift i større grad bør skje i offentlig regi med bedre muligheter for offentlig styring.

Han tror mye av årsaken til at det er blitt slik, er de siste årenes kanskje noe ensidige vektlegging av utbygging til full barnehagedekning. Kanskje har kvalitetsdebatten blitt for underordnet.

Et sterkere offentlig grep

Davidsen mener det offentliges behov for å styrke sitt grep om barnehagen kan bli aktualisert når full barnehagedekning blir nådd.

– Ved overetablering og overkapasitet vil mange private sitte der med investeringer som ikke lenger gir den forventede avkastningen. Da må kommunene tenke seg om og gripe inn på en klok måte, sier Davidsen, - slik at de ikke begår den feil å nedlegge kommunale tilbud.

– For en viss overkapasitet er nødvendig dersom vi skal kunne oppfylle løftet om rett til barnehageplass til alle. Det tilsier blant annet demografiske variasjoner, barnekulene varierer i størrelse, folk flytter til og fra, det du trenger mye av det ene året, trenger du mindre av det neste, og vice versa, sier han. – En viss overkapasitet må til for å kunne håndtere variasjonene, og det er trolig at det blir en offentlig oppgave snarere enn en privat.



Intervjuet: Jan Davidsen, leder av Fagforbundet, åpner barnehagekonferansen i Grieghallen i Bergen 31. mars sammen med Utdanningsforbundets leder Helga Hjetland.

Barnehagen - en arena for demokrati

I barnehagen skal barn lære å tenke demokratisk og solidarisk slik at de blir aktive og konstruktive medlemmer av samfunnet, og denne formen for læring må komme foran all annen læring, anser Solveig Østrem, som tar avstand fra en barnehage som vektlegger disiplinering og testing.

Demokratiet må være fundamentet i førskolelærerens mål om de gode læringsprosessene og -situasjonene i en barnehage der barns rett til medvirkning tas på alvor, mener Solveig Østrem, førskolelærer og høyskolelektor ved Høgskolen i Vestfold.

– Vi har nå kommet dit, etter mange års hardt arbeid, at barnehagen blir anerkjent som en læringsarena og forstått ut fra en utdanningspolitisk tenkning, og ikke bare ut fra en familie-, likestillings- og arbeidsmarkedspolitisk tenkning, sier Østrem. – Nå diskuterer vi noe annet, som *hva* er en læringsarena for små barn? Denne diskusjonen dreier seg ikke bare om vårt syn på læring, men også om vårt syn på barn.

Hun viser til at det i hovedsak finnes to syn på læring. Ifølge det ene synet er læring disiplinerende, læring skal være skoleforberedende. Barna testes, kartlegges og måles. Barnas kunnskaps- og ferdighetsmessige status skal til enhver tid kunne gjenfinnes i de relevante skjemaene.

Hun mener at denne forberedende tenkningen inneholder et syn på barnehagen som noe som kommer før «det egentlige». Den

tidlige barndommen og barnehagealderen anses som noe barnet må igjennom før barnet kommer til «det egentlige», og i vår tid innebærer «det egentlige» at barnet når det Østrem kaller «PISA-alder»!

– Alt før femte klasse ser på en måte ut til bare å være forberedelse, sier hun.

– Barna skal få del i vårt samfunns kategorier og tradisjoner, og de skal bibringes en viss forståelse for alt fra språk og matematikk til dialog og filosofi. Men dersom læring kun blir *overføring* av kunnskap og ferdigheter, kan det hele bli et grensesettingsprosjekt der barn skal formes, sier Østrem videre.

Barnehageloven og rammeplanen vi fikk i 2006 sier begge mye om barnehagens faglige innhold, samtidig som den vektlegger barns rett til medvirkning.

– Jeg tror det hersker atskillig usikkerhet – også blant førskolelærere – om hva læring for små barn egentlig er. Derfor sier mange ja takk til hjelpemidler som skjemaer, systemer og enkle metoder som i praksis har til hensikt å gjøre barn til *elever*, sier hun. – Resultatet kan nettopp bli at barnehagen tar imot barn og gir fra seg elever, slik Oslos barnehagebyråd Torger Ødegaard framhever det i forbindelse med veiledningen A, B, C og 1, 2, 3. Det jeg ønsker å få tydelig fram, er at det finnes et annet syn på læring, et syn som er forankret i en demokrati- og medvirkningstankning.

Likeverdige subjekter

– Min mening om læring i barnehagen har som utgangspunkt at vi må anerkjenne barna som likeverdige subjekter. Barnehagen skal legge til rette for barns læring for å støtte dem i å være aktive deltakere i et samfunn, sier Østrem.



Intervjuet: Høgskolelektor Solveig Østrem ved Høgskolen i Vestfold deltar på konferansen *Barnehagens egenart?* Hva gjør jeg? i Grieghallen i Bergen 31.

mars med foredraget *Barnehagens egenart – et godt sted å være – et godt sted å lære*. Hun deler programposten med Torger Ødegaard (Høyre), Oslos byråd for barnehage og skole.

– Vi må gi barna de redskapene de trenger for å kunne forstå den verden vi lever i. Det dreier seg om noe mer enn at barn skal tilpasses samfunnet og verden, de skal også kunne være med på å forme, skape og utvikle kunnskaper om verden, sier Østrem. – I denne prosessen kan vi gjerne presentere barna for visse forhåndssorterte kunnskapskategorier, som for eksempel «antall, rom og form». Poenget er at når vi konstruerer ulike fagområder, er det ut fra ønsket om en måte å komme barn i møte med kunnskaper som har relevans i forhold til barnas liv. Samtidig må vi imidlertid kunne møte barna uten å være fastlåste til disse kategoriene. For skal barna kunne medvirke, må de få bruke sine egne stemmer, få være med å definere.

Lov, plan og medvirkning

Både blant pedagoger, politikere og foreldre forekommer feiloppfatninger av hva som ligger i rammeplanens formuleringer om barns rett til medvirkning, mener Østrem.

– Rammeplanen fastslår barns har rett til medvirkning, sier hun, – og medvirkning handler både om å være en del av fellesskapet og å være aktør i eget liv.

Enkelte røster i debatten har framstilt det slik at å medvirke betyr å bestemme. Østrem avviser dem som frykter at nå skal barna *bestemme* alt i barnehagen: – Den som virkelig tror at barna skal overta styringen, overser jo helt hvor prisgitt barn er. Dette faktum blir merkelig ofte borte i diskusjonen, denne udiskutable maktubalansen som råder mellom voksne og barn!



er læringsarenaens hovedstolper

– En av utfordringene med vår nye rammeplan, er lek og læring som de bærende elementer for barnehagen som læringsarena, sier Torgeir Alvestad. Han mener utfordringen består i å finne «nye sammenhenger» mellom lek og læring.

Hvilken sammenheng det skulle være mellom lek og læring, kan det være ulike oppfatninger om. Alt fra at det ikke er noen direkte sammenheng, til at det er to sider av samme sak. Torgeir Alvestad mener på sin side at det er mulig å knytte de to fenomenene sammen.

– Vi må se det slik at lek og læring, trass i at de tilsynelatende er høyst forskjellige aktiviteter, har det til felles at de er *meningsbærende* aktiviteter. Vi ser på lek og læring som noe som gir *mening*. Derfor er det mulig at det er *meningsfunksjonen* som knytter lek og læring sammen, sier Alvestad. Lek og læring er hovedstolpene som støtter opp under barnehagens *meningsdannende* aktiviteter.



Når vi er innforstått med dette, kan vi begynne å tenke barnehage på en annen måte, enn hva som har vært dominerende tenkning fram til nå. Barnehagen har fram til våre dager hovedsakelig vært en sosialpolitisk institusjon med et islett av pedagogikk. Vi må ikke glemme at vi fikk barnehageloven først i 1975. Før den tid hadde vi daghjem, som hadde sin hovedvekt på omsorg, og vi hadde halvdagsbarnehager med hovedvekt på det pedagogiske. Ved siden av hadde vi alle våre barne-parker. Ved barnehageloven av 1975 skulle altså de omsorgsorienterte daghjem og de pedagogorienterte barnehager møtes. På bakgrunn av denne nære forhistorien synes ikke Alvestad det er noe merkelig at dagens barnehage fortsatt slites mellom omsorgstenkning og læringstenkning.

– Jeg synes rammeplanen av 2006 griper an barnehagens tradisjon på en konstruktiv måte, sier han. – I den gamle rammeplanen ble begrepene omsorg og læring behandlet i ett og samme kapittel. I rammeplanen av 2006, derimot, drøftes omsorgsbegrepet sammen med oppdragelsesbegrepet. Dermed settes omsorgen inn i et oppdragende og etisk perspektiv. Noe som er av stor betydning for vår forståelse av både omsorg og oppdragelse. Likeledes drøfter vår nye rammeplan begrepene lek og læring i samme kapittel. Dette gir muligheter til å se både lek og læring i andre perspektiver; som menings skapende aktiviteter.

Barns rett til medvirkning

Alvestad er opptatt av barns rett til medbestemmelse og medvirkning, slik den kommer til uttrykk i FN's barnekonvensjon. Han sier seg i hovedsak enig i den måten rammeplanens temahefte om barns medvirkning diskuterer barns rett til medbestemmelse. Han er imidlertid usikker på temaheftets tenkning rundt medvirkning som noe overordnet medbestemmelse.

– Et alternativ kunne ha vært å knytte medbestemmelsesbegrepet opp til begrepet selvbestemmelse, sier han. Slik han ser det, bør vi heller se begrepet medvirkning som et stil-las som støtter opp under barns læring.

– Barns rett til medbestemmelse bør sees i lys av barns erfaringer. Ut fra en slik synsvinkel synes jeg rammeplanens formuleringer er tilfredsstillende, sier han. – Det er ikke slik at barns rett til medbestemmelse nødvendigvis innebærer en slags ansvarliggjøring av barna. Jeg vil heller si det slik at beslutningen om å gi barn rett til medbestemmelse innebærer en ansvarliggjøring av barnehagens personale. Spørsmålet er hvordan barnehagens personale kan gjøre medbestemmelse til et lærende objekt, som barna er forventet å skulle få erfaring og innsikt i. Det er heller ikke så sikkert at barna er så opptatt av å bestemme i barnehagen, bortsett fra hva de vil leke, og med hvem. Langt viktigere er det at barna møter voksne som er villige til å lytte til dem, slik at barna kan bli bedre og bedre på å klargjøre og å uttrykke egne intensjoner i forhold til tanke og handlinger.

Alvestad beskriver disse prosjektene som «jeg har lyst til å gjøre dette, men kan jeg det? Jeg må sjekke ut blant «de andre» hva som er mulig og hva som ikke er mulig». Alle disse forhandlingene rundt «hva vil jeg og hva vil du?» Inne på avdelingen møtes barn og voksne daglig i slike situasjoner, og den voksne sier «du har lyst til å gjøre det eller det, men slik du vil gjøre det, er det ikke mulig. Kan du tenke deg andre måter å gjøre det på?» Altså: «Hva vil du? Hva vil jeg?» Og i en slik type beskrivelse mener Alvestad vi i det minste er inne på mye av det som har med medbestemmelse og medvirkning å gjøre.

– Medbestemmelse innebærer videre at det er visse ting jeg (barnet) kan bestemme selv. Det jeg observerer når jeg besøker barnehager er imidlertid at personalet ofte tolker medbestemmelse som å gi barna visse valg: «Hva har dere lyst til å gjøre?» Så får barna liksom velge, da, og så skal de påta seg *ansvaret* for valget, sier Alvestad, som erklærer seg uenig i at dette er en riktig forståelse av begreper som medbestemmelse eller medvirkning. Han mener vi ennå har mye å gjøre i forhold til å sortere begrepene og å gi *medbestemmelse, medvirkning og selvbestemmelse* presise innhold. Og hvordan skal begrepene bidra til det pedagogiske tilbudet i barnehagen? For begrepene må jo hele tiden knyttes til en pedagogisk tanke om hva vi vil med barnehagen som

små barns læringsarena ellers blir de meningsløse, slik han ser det.

Rolleforståelse

– Voksenrollebegrepet dukket opp på slutten av 1970-tallet / begynnelsen av 1980-tallet da barnehagepersonalet begynte å interessere seg for profesjonalisering. Det hadde begynt å gå opp for oss at det å arbeide med andres barn i barnehagen var noe annet enn å holde på med våre egne barn i våre egne hjem. Vi trengte et redskap for profesjonaliseringsprosjektet, og vi fant begrepet voksenrolle. Deretter ble vi gjennom kurs, og litteratur skolert på vår nye voksenrolle, sier Alvestad, og legger til: – Enhver rolle krever imidlertid sin motrolle, og vi fikk naturligvis barnerollen.

– Vi skal ikke se bort i fra at denne forståelsen av voksenrolle og barnerolle kan bidra til en avstand mellom voksne og barn, som kan vanskeliggjøre disse medvirkende møter mellom voksne og barn, sier han.

Etter Alvestads mening handler medvirkning i barnehagen langt mer om relasjoner enn personer. Det gir ingen mening å snakke om medvirkende barn uten også å snakke om medvirkende voksne. Alvestad mener en viktig utfordring for barnehagepersonell framover, vil være å beskrive og reflektere over vår rolleforståelse, og hvordan denne hemmer eller fremmer medvirkning i barnehagen.

– Kan hende burde vi forkaste vår nåværende rolleforståelse. Problemet med vår rolleforståelse er, slik Alvestad ser det, at den mer er knyttet til en forståelse av barnehagen som institusjon, enn til barnehagen som læringsarena for små barn. Samtidig blir voksenrollen diskutert i mange barnehager i dag, og det er bra. Vi trenger en ny forståelse av voksenrollen – ingen medvirkende barn uten medvirkende voksne, konkluderer han.



Intervjuet: Førskolelærer Torgeir Alvestad er doktorand ved Göteborgs universitet, hvor han tar en doktorgrad i pedagogikk. Hans tema for avhandling er 1 – 3 åringers læring av forhandlingsstrategier. Han er ansatt som stipendiat i stiftelsen Kanvas, som har som formål å utvikle, bygge og drive barnehager. Han deltar på Barnehagekonferansen i Grieghallen i Bergen 31. mars med foredraget *Tid og rom. Trygghet og kaos*.

Kompetanse- utvikling

– et evig utviklingsprosjekt

Støter du på forkortelser som KOMPASS, KOMPED, PUB og ABf, er ikke Marit Granholt og Anne Furu langt unna. De har arbeidet med etter- og videreutdanning av pedagogiske ledere og assistenter i en årrekke. De er ikke i tvil om at kompetanseutvikling i barnehagen må være et evig utviklingsprosjekt.

Rammeplanen av 2006 stiller krav til pedagogisk ledelse og til pedagogiske ledere. Marit Granholt og Anne Furu, begge førskolelærere og høyskolelektorer i pedagogikk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (HiO) viser til rammeplanens vektlegging av barnehagen som en pedagogisk virksomhet, og planens tydelige krav om å fylle barnehagen med et innhold.

Granholt og Furu har skrevet boken *Sammen om kunnskap – Kvalifiseringsarbeid i barnehagens personalgruppe* (Fagbokforlaget 2007). Boken hviler ikke minst på de erfaringene de har høstet gjennom prosjektene KOMPETANSEutvikling for ASSistenter (KOMPASS), KOMPETANSEutvikling for PEDagogiske ledere (KOMPED) og Ledelse av Pedagogisk Utviklingsarbeid i Barnehagen (PUB).

– I arbeidet med KOMPED og PUB kommer det klart fram at ledelse er en stor utfordring for mange førskolelærere, sier de. – Det å være tydelige, faglige ledere ser ut til å være et utfordrende prosjekt.

– Pedagogisk ledelse handler om å initiere og å drive pedagogiske utviklingsprosesser. Vi ser på etter- og videreutdanning som å arbeide med slike prosesser, sier de. – I stor grad handler ledelse av utviklingsprosesser om motivasjonsarbeid i personalgruppen.

– Rammeplanen løfter fram barna som *medvirkende* på en ny måte, hvilket innebærer nye krav til pedagogisk ledelse. Barna har jo alltid stått i fokus i barnehagen, men det å tenke ledelse i forhold til både voksne og barn i det didaktiske arbeidet, representerer en utfordring for førskolelærere.

ABf

Nytt av året er HiOs oppstart av Arbeidsplassbasert deltids førskolelærerutdanning (ABf). Den grunnleggende filosofien er at barnehagens daglige praksis sees som utgangspunkt for læring, og at praksis løftes opp til analyse og sees i relasjon til teori. Studiesamlingene er lagt både til HiO og til barnehagene der studentene arbeider. I tillegg arbeider studentene i nettverkssamlinger i bydelene og er aktivt med i utviklingsprosesser i egen barnehage. HiO står faglig ansvarlig for utdanningen, men høyskole og praksisfelt samarbeider nært om utdanningen, og bydelene følger studentene tett.

Pilotprosjektet ABfi tok til i august 2007.

ABfi er en fireårig deltidsutdanning øremerket for minoritetsspråklige assistenter, og studiet har 28 deltakere, hvorav 20 har tatt KOMPASS tidligere.

I løpet av 2008 starter to nye klasser. Granholt og Furu er entusiastiske med tanke på utviklingen av dette nye studiet. Gjennom forsknings- og utviklingsarbeid vil de sammen med flere kolleger ved HiO etter hvert formidle erfaringer og kunnskap knyttet til det å drive profesjonsutdanning på en slik måte.

De har allerede mange eksempler på konstruktive læringsprosesser fra studiesamlingene i barnehagene. Ett av eksemplene er en sangsamling ledet av en pedagogisk leder. Fem studenter var med på samlingen, som ble en veldig hyggelig stund. Da studenter og lærer var samlet til refleksjon etter samlingsstunden, fokuserte de blant annet på hvor dyktig den pedagogiske lederen var. For hun var virkelig dyktig! Studentene hadde observert at hun var en bestemt, men vennlig leder av barnegruppen. Videre oppsummerte de at hun klarte å mobilisere en stor sangglede hos barna. Studentenes og lærerens observasjoner var et godt utgangspunkt for en diskusjon om den pedagogiske lederens betydning for barnas opplevelser og læring.

Granholt og Furu mener førskolelærerutdanningen gjør rett i å gripe fatt i assistentenes utdanningsbehov: – Gjennom å arbeide med prosjekter som involverer både assistenter, pedagogiske ledere og til en viss grad styreere, er vi i stand til å danne oss et helhetsbilde både av arbeidssituasjonen, arbeidsfordelingen og ansvarsfordelingen i en barnehage. Mange assistenter oppdager gjennom KOMPASS at de har et fag, ikke bare en jobb. Gjennom KOMPASS har de oppdaget at de faktisk beklær



Intervjuet:

Anne Furu og Marit Granholt (t.h.) er høyskolelektorer ved førskolelærer-

utdanningen ved Høgskolen i Oslo. I fjor kom de med boken *Sammen om kunnskap – Kvalifiseringsarbeid i barnehagens personalgruppe* (Fagbokforlaget). 31. mars foredrar de om temaet *Kvalifisering av pedagogiske ledere og assistenter i barnehagen – strategier for livslang læring* på konferansen *Barnehagens egenart? Hva gjør jeg?* i Griegshallen i Bergen.



ansvarlig veileder. Evaluering viser at når nettverk og veiledning fungerer godt, kan resultatet bli ikke bare kompetanseutvikling for assistentene, men også en heving av kvaliteten på arbeidet i barnehagen.

Kompetanseutvikling for førskolelærere

Selv om Granholt og Furu bærer høyskolelektortitler, er de førskolelærere i sine hjerter. Derfor er drivkraften i alt de gjør utviklingen av førskolelærerprofesjonen og av barnehagen.

Ideen til KOMPED kom fra Utdanningsforbundet Akershus (se også artikkel om KOMPED i Første steg nr. 2/2006). Prosjektet ble igangsatt fra 2005, i første omgang som et pilotprosjekt mellom HiO, Utdanningsforbundet, Fylkesmannen i Oslo og Akershus, bydel Grünerløkka i Oslo og Ski kommune i Akershus.

– Pilotprosjektet tok i stor grad utgangspunkt i KOMPASS, sier de. – KOMPED ble tett knyttet til rammeplanen av 2006. Studiet er lagt opp slik at deltakerne leder og gjennomfører pedagogiske utviklingsarbeider i sine respektive barnehager.

KOMPED er et etterutdanningstilbud som gir 15 studiepoeng. KOMPED kan tas alene eller som første modul i PUB-studiet, et videreutdanningstilbud for førskolelærere. PUB gir en uttelling på 30 studiepoeng ved avlagt eksamen. Studiet er en del av Kunnskapsdepartementets satsing på styrket kompetanse innen pedagogisk ledelse i barnehagen.

Et evig utviklingsprosjekt

Granholt og Furu ser på de forskjellige studiene som utviklingsprosjekter som kan inspirere deltakerne til å se på sitt fagområde og sin yrkesutøvelse innen et livsløpsperspektiv.

Den svenske filosofen Bengt Molander skriver i boken *Kunnskap i handling* at kunnskap ikke bare er noe vi har, men noe vi hele tiden utvikler.

– Ingen blir noen gang ferdig utlærte, sier de. – Ifølge rammeplanen skal barnehagen være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse. Vi ser et tett samarbeid mellom høyskoleni-vået og barnehagene som en forutsetning for en slik kompetanseutvikling, sier Granholt og Furu.

viktige og ansvarsfulle stillinger. Vel så viktig har vært at de er blitt klar over førskolelærrens betydning for barnehagens pedagogiske arbeid. Mange er blitt inspirert til å ta førskolelærerutdanning. KOMPASS har derfor vært viktig for etableringen av ABf-prosjektet.

HiOs særlige ansvar

Oslo og omegn er et område med en særegen demografisk struktur med et høyere innslag av mennesker fra etniske minoritetsgrupper enn det som er vanlig i landet for øvrig. Dette faktum gir HiO et helt spesielt ansvar, mener Granholt og Furu.

KOMPASS var det første prosjektet de to hadde hovedansvaret for. KOMPASS ble gjennomført første gang i 2001, etter initiativ fra tre bydelene i Oslo, og for tiden avvikles KOMPASS-kurs nr. 11 i rekken. KOMPASS er et ettårig kurs som gir 15 studiepoeng ved avlagt eksamen. Til nå er rundt 150 assistenter med minoritetsspråk-

lig bakgrunn blitt uteksaminert. Seks av kursene har vært øremerket for minoritetsspråklige assistenter.

– De minoritetsspråklige assistentene er dermed en gruppe vi har fått et tett forhold til, sier de. – Vi ser hvilken betydning disse assistentene har i Oslos flerkulturelle barnehager, og derfor er det viktig å kvalifisere og styrke dem kompetansemessig.

– KOMPASS-kursene er forankret i bydelene og i den enkelte barnehage. Assistentene deltar på fem samlinger à to dager her ved HiO i løpet av kursåret. Mellom samlingene arbeider de med oppgaver knyttet til barnehagehverdagen. Assistentene (studentene) i den enkelte barnehage har en faglig veileder som har forpliktet seg til å følge og hjelpe dem gjennom året.

– I tillegg til veiledning i barnehagen møtes assistenter innen samme bydel i et bydelsnettverk. Nettverksgruppene ledes av en

Å lære å være

Når barnehagen har fått offisiell status som læringsarena, som en del av utdanningsløpet, må oppgaven være å sikre at barnehagen blir et sted der barn får *lære å være* – barnehagen må ikke bli et sted for instrumentell læring, med et læringssyn som ensidig vektlegger kunnskaper som kan måles og kartlegges gjennom tester

Full barnehagedekning rykker stadig nærmere. Kunnskapsdepartementet (KD) fremmet rett før jul i fjor forslag til endringer i barnehage-loven, der det blant annet løftes frem at regjeringen vil lovfeste en rett til barnehagetilbud når full dekning er nådd. Dette vil, som KD selv sier, være en milepæl i barnehagepolitikken. En slik rett er av stor betydning for hvert enkelt barn, dets foresatte og ikke minst for samfunnet som helhet. Spørsmål som nå må stilles er: Hva er det barnet egentlig får rett til? Hva skal et barnehagetilbud være? Hva må tilbudet inneholde?

Når hvert enkelt barn får en lovfestet rett til plass i barnehage, betyr dette at vi må ha noen kvalitetskriterier for hva en barnehagetilbud skal være. Dette må forstås som noe mer enn bare et sted å være. Når KD i sitt høringsnotat sier at det skal gis rett til et godkjent barnehagetilbud innenfor barnehagelovens regler, samtidig som vi vet at det blir stadig flere dispensasjoner fra utdanningskravet, er spørsmålet om alle barn egentlig får det tilbudet de har krav på.

Barnehagens egenart – et sted å lære å være

Vi mener at barnets rett til et barnehagetilbud må innebære at barnet får et sted der det kan *lære å være* – deltakende, tolerant, kritisk og skapende. Vi vet at mangfoldet i barnehagen er stort, og det blir trolig enda større med en individuell lovfestet rett til barnehagetilbud. Dette mangfoldet må sees som en stor ressurs når vi forstår barnehagen som et sted å *lære å være*. For det er nettopp i møtet med det som er annerledes, at muligheten for både å lære og å skape ny mening oppstår. Dette betyr at barnehagen må ha rom for ulikheter, og legge til rette for at alle barn skal få gode muligheter til å delta i fellesska-

pet og derigjennom utvikle sitt potensial.

Det er viktig å kunne se at dette er avgjørende for barnets muligheter for fremtidig skolegang og yrkesdeltakelse, men barnehagens hovedfokus *må* være å skape meningsfulle hverdager med gode her og nå-opplevelser. Evnen til å fange det som skjer i hverdagen, og å ha dette som utgangspunkt for oppdragelsen, er barnehagens egenart. Dette må gjøres slik at hvert enkelt barn føler seg møtt, og på den måten kan lære noe om hvordan det er å være medmenneske. Med utgangspunkt i barnas interesser, kunnskaper og ferdigheter skaper barnehagen mulighet for deltakelse, utvikling og meningsskaping. I dette gjenkjenner vi barnehagens oppgave med å oppdra til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Hvert enkelt barn gis muligheter til medvirkning når deres interesser, ønsker og behov ligger til grunn for de aktivitetene førskolelærerne har ansvar for å legge til rette for. Arbeidet med rammeplanens ulike fagområder må sees i lys av dette, slik at barnehagens egenart også gjenspeiler det vitebegjæret som kjennetegner små barn.

Å *lære å være* handler om å være sammen om noe, og å lære av hverandre. Barnehagen må altså være det stedet der barnet, gjennom hverdagsaktiviteter, lek og organisert opplegg, lærer å være deltakende og kreativt menings-skapende medmenneske.

Barnehagen som utdanning

I Stortingsmelding 16 (2006/2007) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring, blir barnehagen tydelig definert som barns første frivillige steg i utdanningsløpet. Barnehagen gis status som utdanning og det påpekes spesielt at den har betydning i forhold til utjevning av sosiale ulikheter.

Dette mener Utdanningsforbundet er bra. Men når meldingen ensidig fokuserer på språkutvikling i barnehagens arbeid, og når det læringssynet som formidles preges av kartlegging og testing, kan det virke som om barnehagen sees på som et sted for instrumentell læring. Dette viser et syn på barnehagen som forberedelse til senere samfunnsdeltakelse, noe som også kommer frem i forslaget til endring av barnehageloven: «Rett til barnehageplass vil være et svært viktig virkemiddel for å bidra til at Regjeringen når *andre overordnede mål i samfunnet*» (Høringsnotatet, vår uthevelse).

Vi mener at det *kan* være en fare for at det utvikles et syn på barnehagen som et sted for opplæring og innøving i de ulike fagområdene, uten at dette tydelig sees i forhold til det daglige livet, leken og de ulike aktivitetene som preger barnehagehverdagen. Barnehagens egenart som et sted å *lære å være*, trues av læringssyn som ensidig vektlegger kunnskap som kan måles og kartlegges gjennom testing.

Behovet for kvalifisert personell

Retten til et barnehagetilbud som preges av muligheten til å *lære å være*, krever ansatte som har mye kunnskap og høy kompetanse. Det vil si førskolelærere. Det er de som vet mest om hvordan barn lærer og utvikler seg, og hvordan en hverdag som preges av deltakelse og medbestemmelse kan skapes. Grunnlaget for denne kunnskapen bygger på et utvidet læringssyn, som rommer leken og barnets mulighet for aktiv deltakelse og meningsskaping i egne læringsprosesser.

Førskolelærerne er de profesjonelle voksne i barnehagen som har ansvaret for, og kunnskapen om, hvordan det å *lære* og det å *være* henger sammen. Disse sammenhengene gjenspeiles i det helhetlige læringssynet, der fagområdene og det daglige livet ikke splittes opp og forstås isolert fra hverandre. Det er førskolelæreren som gjennom sin utdanning utvikler kunnskap om hvordan barn lærer og utvikler seg, gjennom både hverdagserfaringer, tilrettelagte opplegg og lek. Barnehagens egenart har blitt utviklet, og utvikles stadig, nettopp med utgangspunkt



Av Mimi Bjerkestrand (leder, t.h.) og Astrid Pia Stensaker (nestleder), seksjon barnehage i Utdanningsforbundet

(Foto: Petter Opprud)

i førskolelærernes kompetanse og kunnskaper om barns læring og utvikling.

Økt pedagogtethet

Alle som arbeider med barn i barnehage trenger en minimumskunnskap om dette. Vi mener derfor at andelen førskolelærere må økes, samtidig som vi får flere fagarbeidere inn i barnehagen. På denne måten vil de fleste av de ansatte i barnehagen ha den grunnleggende kunnskapen som må ligge til grunn for det helhetlige læringssynet som preger barnehagens egenart.

Barnehagens egenart, der det enkelte barnet blir møtt som unikt individ innenfor rammene av fellesskapet, er altså avhengig av at vi har mange nok førskolelærere. KD har lagt frem en strategiplan for rekruttering av førskolelærere til barnehagen i perioden 2007-2011. Vi vet at det i de siste årene har blitt stadig færre førskolelærere per barn, og vi ser denne planen som et viktig skritt i riktig retning. Men når planen ikke følges opp med tilstrekkelige midler, er det vanskelig å se at pedagogtetheten vil øke i nær fremtid.

Mye grunnet målet om full barnehagedekning har kvantitet fått gå foran kvalitet i statens prioriteringer av barnehagesektoren. Utdanningsforbundet arbeider derfor hardt for å øke pedagogtetheten i barnehagene. Full barnehagedekning har blant annet ført til at det blir stadig større barne-

grupper, samtidig som dispensasjoner fra utdanningskravet øker. Hvert enkelt barn får således mindre tid med en førskolelærer nå enn før. Om ikke denne problematikken følges opp med konkrete tiltak og tilstrekkelige bevilgninger til å gjennomføre dem, vil førskolelærermangelen få alvorlige konsekvenser for barnehagens egenart.

Pedagogtetheten må altså økes dersom barns individuelle rett til en barnehage tilbud skal bety at de får et kvalitativt godt tilbud som står i samsvar med de føringer som ligger i barnehageloven og rammeplanen.

Rett til etter- og videreutdanning

For å holde et faglig høyt nivå og for stadig å kunne utvikle barnehagen som et godt sted å lære å være, både for små og store, trengs det altså flere profesjonelle pedagoger, som blant annet kan utfordre hverandre til kritisk tenkning og refleksjon rundt barnehagens egenart.

Undersøkelser Utdanningsforbundet har gjort viser at mange førskolelærere opplever at de mangler tid til å planlegge, gjennomføre og vurdere sitt daglige arbeide i barnehagen. Spesielt går dette på bekostning av mulighet for egen kompetanseutvikling og felles refleksjon/samtaler med kollegaer.

Førskolelærere trenger tid og mulighet for å holde seg faglig oppdatert, slik at de stadig kan utvikle sin egen profesjonalitet og derigjennom barnehagens egenart.

Utdanningsforbundet arbeider derfor med å få på plass muligheter for etter- og videreutdanning som lovfestet rett for alle førskolelærere. Denne retten og plikten til å være faglig à jour må være en naturlig og integrert del av førskolelærerens yrkesutøvelse. For å stadig utvikle barnehagen som demokratisk møteplass for barn, foreldre og ansatte, kreves det mulighet for faglig refleksjon og utvikling av egen profesjonalitet.

Barnehagen som del av utdanningssystemet har behov for førskolelærere som har mulighet til å ta et skritt tilbake og vurdere egen praksis aleine og i felleskap med andre. På denne måten kan barnehagen være i en kontinuerlig prosess, der den stadig utvikler sin egenart som demokratisk møteplass og dannelsesarena.

Barnets rett

Innføring av retten til barnehage tilbud må altså innebære at barnet ikke bare får en rett til et sted å være, men et sted å lære å være – et aktivt deltakende samfunnsindivid, som evner å hevde seg selv og sine ønsker i møte med andres ønsker og behov. Barnehagens egenart er nettopp å tilby barn og voksne et miljø preget av demokratiske prosesser, der man sammen lærer å være med utgangspunkt i et helhetlig læringssyn som også rommer omsorg, lek og oppdragelse.





Konfrontasjon om

Pedagogene må gjenerobre sin posisjon som aktører i utformingen av dagens og framtidens barnehage, slik at de ikke reduseres til tilskuere som mer eller mindre passivt lar seg diktere i sin profesjonsutøvelse gjennom direktiver fra sentralmyndigheten.

Av Ninni Sandvik, Tonje Kolle,
Ann Sofi Larsen og Bente Ulla

Barnehageprofesjonen blir i stor grad infiltrert av utenforstående, og profesjonen står i fare for å forstummes, forføres og forvitres. Globale og lokale effekter av makt fletter seg inn i barnehagens innhold, utforming og mandat. Omfanget av maktprosessene griper inn i levende liv og bærer med seg store konsekvenser for barna.

Tid og kontekst har endret barnehagens innhold og forhold. Endringene gjelder hvilke kunnskaper som skal gjelde om, gjennom og i barnehagen. Ved å følge Foucault (1980, 1999) kan vi se at *diskurser blir transformert i, gjennom og på bakgrunn av maktrelasjoner* (Foucault, 1980:70). Dermed kan vi se at barnehageprofesjonen og førskolelæreren blir regulert og disiplinert gjennom forskjellige styringsmekanismer.

Diskursar og maktforhold er vidare knytt til kven som vert ståande som premissleverandørar for kunnskap og innhald i barnehagefeltet. Dette er samanhengar som gjer seg gjeldande i utvikling av profesjonen (Ulla, 2007:15).

Barnehageprofesjonen har røtter tilbake til slutten av 1700-tallet (Balke, 1995). Vi velger å understreke denne lange tradisjonen, fordi barnehagen ved flere anledninger blir fremstilt som «ferskvar», uten nevneverdig fag-

historie. Eksempel på dette kan hentes fra forordet til den etter hvert så omgripende planen for Oslo kommune, *A, B, C og 1,2,3* (Utdanningsetaten, 2007). I forordet fremstiller byråden «et pedagogisk opplegg» som en nyhet for barnehagene. Dette ignorerer profesjonskunnskap om pedagogikk som skriver seg over 200 år tilbake i tid.

Førskolelærerne og profesjonsutøvelsen

Barnehagens yrkesgruppe står ikke uten faghistorie, men dersom denne historien til stadihet blir ignorert og uvesentliggjort, svekker det profesjonen både i nåtid og fremtid. Gjennom tiden har det vært gjort mye forskning på profesjonsbegrepet. Osgood (2006) viser til hvordan en profesjon i klassisk forstand kan sees på som en yrkesgruppe med spesialkunnskap og som opptre selvstendig med stor grad av autonomi. Gjennom postmoderne perspektiv ser hun at dette ikke er låst, men at det ligger element av endring og bevegelse gjennom diskursive endringer.

Brusling (2001) viser til ulike problematiske dimensjoner ved profesjonsbegrepet. Han stiller spørsmål om lærerprofesjonene i demokratisk dialog med sine brukere gjør seg selv sårbare og deprofesjonaliseres. Steinholt (2007) bruker også betegnelsen deprofesjonalisering. I denne sammenheng er han opptatt av dimensjoner ved vitenskapelig arbeid knyttet til profesjonsutdanning og han stiller spørsmål om krav og forventning om evidens-

basert kunnskap bringer oss mot en deprofesjonalisering av læreryrket.

Nørregård-Nielsen (2006) er opptatt av ulike syn på pedagogers arbeid og deres kamp for profesjonalitet og faglig anerkjennelse. Hun er blant annet opptatt av å identifisere strukturer og grupper som er med på å prege og virke bestemmende for pedagogenes arbeid og disses betydning for førskolelæreres opplevelse av sin egen kunnskap og faglighet. Hvordan, og kanskje aller helst hvorfor, skal førskolelærerne kjempe for sin profesjon?

Det er for tiden svært mange som mener noe om barnehagen og dens innhold, og derigjennom har forventinger til førskolelæreres profesjonsutøvelse. Forventningene påvirkes og endres også i forbindelse med at antall institusjoner øker i kraftig tempo. Samtidig kommer det tydelig fram at vi har lite forskningsbasert kunnskap innenfor barnehagesektoren (Gulbrandsen, Johansson og Dyblie Nielsen, 2002). Forskningsrådet omtaler kunnskap om barnehagens indre liv som en «black box» (Barne- og familiedepartementet 2005). Samtidig som vi nå åpner for mer forskning knyttet til barnehager, må vi også rette fokus på hvem og hvordan denne forskningen løfter frem stemmene fra gulvet i barnehagen (Ulla, 2007b). Vi stiller oss kritiske til *hvem* som får stå som premissleverandører for dette og *hvor* det pedagogiske utviklings- og forskningsarbeidet skal drives.

I bevegelse mot «noe annet»

I flere av landets kommuner blir det nå satset på kompetanseheving av personalet i barnehagene, noe som må ses i sammenheng med nye bevilgninger av midler knyttet til planen for *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010* (Kunnskapsdepartementet, 2007a). Barne-

Om artikkelforfatterne: F.v. Ninni Sandvik, Tonje Kolle, Ann Sofi Larsen og Bente Ulla er alle høyskolelektorer i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold (foto Sandvik: Sverre Chr. Jarild, Scanpix, øvrige: copyright HiØ).



profesjon

hagene er midt inne i prosesser som omfatter implementeringer av nytt lovverk og ny rammeplan, i tillegg til den sterke satsingen på innarbeiding av FNs barnekonvensjon i den pedagogiske praksisen. Satsingene åpner for muligheter til å videreutvikle profesjonen, og for å styrke kunnskapen gjennom, i og om barnehagen. Det gis rom for utvikling via tilførte økonomiske midler, men utviklingen som blir initiert via staten gir ikke nok rom for profesjonens premisser. Paradoksalt nok er staten dermed med på å svekke profesjonen samtidig som den styrkes. I demokratisk dialog og samarbeid med kolleger, foreldre, politikere og andre kan profesjonen komme til å deprofesjonaliseres (Brusling, 2001).

Maktposisjoner åpner i større og mindre grad for hvor sterke føringer barnehagene selv får ha i endringsprosessene. Vi ser tegn til at personalets kunnskap, tid, fokus og ressurser gjøres om til «noe annet» enn hva det er i dag. Der er mange argumenter som viser seg, og et spekter av aktører ønsker å melde seg på i kampen om hva «dette andre» skal være. En økt detaljstyring fra staten gir mindre rom for autonomi og barnehageprofesjonens egne spesialfelt. I Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet 2007) brukes intensjoner om kapitalvinning som argument for de pedagogiske endringsprosessene. Dette ser vi på som i høyeste grad problematisk.

Å gjøres til objekt gjennom maktprosesser handler mye om hvem som står i posisjon til å avgjøre kunnskapens verdi og betydning, slik den også avgjør hvem sin kunnskap som får stå som gjeldende (Foucault 1980). Vi hevder at innføring av detaljstyrte planer og dikteringer slik vi finner i TRAS - tidlig registrering av språkutvikling - (Bredtvedt kompetansesenter med fl. 2002) og i ABC og 1, 2, 3 (Utdanningssetaten, i Oslo 2007) i så sterk

grad bryter med barnehageprofesjonens faglige selvstyre og områder at profesjonen blir gjort til objekt for kommunen og statens intensjoner. Bourdieu gjør oss oppmerksom på at mange av de forhold vi i dag tar for gitt ofte kan føres tilbake til valg som en eller annen gang ble foretatt av staten (Nørregård-Nielsen 2006).

Over tid kan slike valg oppfattes som naturlige sannheter. Forestillinger om førskolelæreres profesjonsutøvelse og syn på barnehager i vårt samfunn kan representere slike «tatt for gitt» forestillinger.

Ansvar for «Den andre» trues

Vi ønsker å yte motstand mot en forestilling om at førskolelæreren «har behov» for et «pedagogisk opplegg» som kan kanaliseres gjennom enkle planer og skjemaer. Barnehageprofesjonen har hatt en flersidig pedagogisk tilnærming, der omsorg, lek og læring har utgjort en helhetlig tilnærming. Førskolelæreren og barnehageprofesjonen har lagt vekt på tillitten til mennesket og til ansvaret som oppstår i møte med «Den andre». Gjennom å bevare omsorg som en viktig del av profesjonen, tar førskolelæreren etisk ansvar i møte med barna (Ulla, 2007a, 2007c). I dette ligger gjensidighet og interaksjon i møtet mellom voksne og barn.

Dahlberg og Moss (2005) bruker betegnelsen «a pedagogy of listening» når de beskriver en tilnærming til pedagogikken som er preget av etisk refleksjon i møte med «Den andre». Dette lar seg ikke erstatte av et skjema eller et snevert læringssyn. Derimot lar det etiske ansvaret seg true av en vending mot det forenklete og forminskende synet. Det kan se ut som samfunnet etter hvert prioriterer jus på bekostning av tillit til menneskers etiske viljer og handlinger, noe som vil gripe sterkt

inn i profesjonen og redusere verdien av både barn, profesjon og institusjon.

St. Pierre viser til Deleuze, og retter oppmerksomheten mot markedsspråket som skaper brister i utdanningssystemet (St. Pierre 2004:182). Hun uttrykker bekymring for konsekvensene av å gjøre utdanning om til forretning. Globaliseringsmekanismer gir nyliberalismen mulighet til å bre om seg over store deler av verden (Nordbrønd 2005). Dette bringer med seg det sterkt dikterte og kontrollerte mennesket, i stadig utvikling mot en økt effektivisering og utnyttning. Det økte presset mot denne tenkningen er ikke isolert til Norge eller norske barnehager, men er derimot et resultat av diskurser som arbeider på tvers av nasjonale grenser. Deleuze forutså i 1980-årene en ny form for styring; fra et disiplinerte til et kontrollerende samfunn (Borgnon 2007). Vi ser myndighetenes innføring av enkle planer og programmer som en vridning i retning av et kontrollerende samfunn..

Vi ønsker å holde fast på det aktive ansvaret til pedagogen. Dette er ikke noe som pedagogen bare «har», men også «gjør». Førskolelæreren står gang etter gang ansikt til ansikt med etiske dilemmaer og utfordringer som et skjema aldri kan forhåndskalkulere. Vi snakker om det levende liv, om mennesker i møte med hverandre og verden. Førskolelærerens profesjon begrenser seg ikke til «å være», men innehar også en særdeles avgjørende posisjon til «å gjøre» etikk og pedagogikk.

Barnehageprofesjonen (og de som identifiserer seg med den) reduseres

Barnehageprofesjonens innhold, oppgaver og kunnskap kan vris og gjøres om av utenforstående. Ståstedet til den som betrakter barnehageprofesjonen varierer, og blick blir vendt mot forskjellige aspekt. Hogsnes (2007) viser



”Og nå har kommunen pålagt oss å gjennomføre TRAS”

Pedagogisk leder 23.11.07

til koloniseringen av barnehageprofesjonen og ser også hvordan argumentasjonen skifter mot opplæringsprogrammer og skoleforbedrelse. Bevegelsen er på vei bort fra den sosialpedagogiske tradisjonen da den nå i større grad er influert av utenforstående aktører og diskurser. Mangelperspektiver råder fortsatt i diskursene og forestillingene om hva det vil si å være «et barn».

Reduseringen skjer gjennom sterke vridninger mot psykologisering av pedagogens arbeid. Barnehageinstitusjonen har i flere år i stor grad vært styrt av utviklingspsykologiske kunnskapskonstruksjoner. Postmoderne forskning arbeider med å gjøre motstand mot dette (Canella 1997, 2005, Nordin-Hultman 2004). De utviklingspsykologiske diskursene er så sterkt innvevd at det er vanskelig å bevege seg i andre retninger. Lov om barnehager og rammeplanen er i høyeste grad preget av en slik tenkning og knytter eksempelvis retten til medvirkning til alder, funksjonsnivå og modenhet (Sandvik 2007). Et barn som er for ungt, ikke har tilstrekkelig kompetanse eller ikke er moden nok, har ikke automatisk rett til å virke med i sitt eget (barnehage)liv. En kan spørre hva slags menneskesyn som ligger bak slike reservasjoner.

Vi registrerer at de utviklingspsykologiske teoriene ved flere tilfeller dukker opp forkledd som pedagogens hjelpemiddel til å oppnå «barnets beste». Mye av observasjons- og kartleggingsarbeidet i barnehagen har vært knyttet til synet på det hjelpetrengende barnet som har behov for tiltak for å utvikle seg. Dette begrunnes med at barnet må sikres optimale utviklingsmuligheter slik at de ikke faller utenfor «normalutviklingskurven». Det er grunn til å sette spørsmålsteget ved observasjon og kartlegging, fordi dette gjør barnet til et objekt for pedagogens prosjekter og tiltak (Kolle

2007). Det er ikke alltid sammenheng mellom tiltak og virkning. Læring og utvikling er mye mer kompleks og sammensatt enn den «virkeligheten» som de utviklingspsykologiske teoriene bygger på. Borgnon (2007) peker på det paradoksale i at barn vurderes ut fra slike normalitetskurver.

En «normal kurve» ekskluderer alle barn som ikke følger normen. Disse barna blir lett objekter for ulike psykologiske og pedagogiske intervensjoner, slik at de skal komme tilbake på sporet igjen (Borgnon, 2007: 268, artikkelforfatternes oversettelse).

Det er dermed ikke sikkert at observasjon alltid er «barnets beste». Noen ganger kan det bidra til å stigmatisere og låse fast et bestemt bilde av barnet.

Forestillingene om «barns beste» er i endring, slik «mennesket», «barnet» og «samfunn» hele tiden er i endring. Disse forestillingene opererer med varierende dominans og er samtidig usynlig snikende. Språkbruken setter spor og vises igjen i avisspaltene, i diskusjonen på trikken, på barnehagens oppslagstavle, i fagbladets debattsider, og dette språket danner tanken vår om hva et barn bør eller skal være.

En dominerende forestilling om «barnets beste» i Norge 2008 viser til et kraftig fokus på klargjøring av det verbale skolebarnet. Dette forsterker seg gjennom språket barnehagen blir omtalt med. Barnehageprofesjonen blir stående som feilende og i et mangelperspektiv (Ulla 2007) dersom statlige intensjoner ikke er oppnådd før skolestart.

Førskolepedagogikk som et selvstendig fag

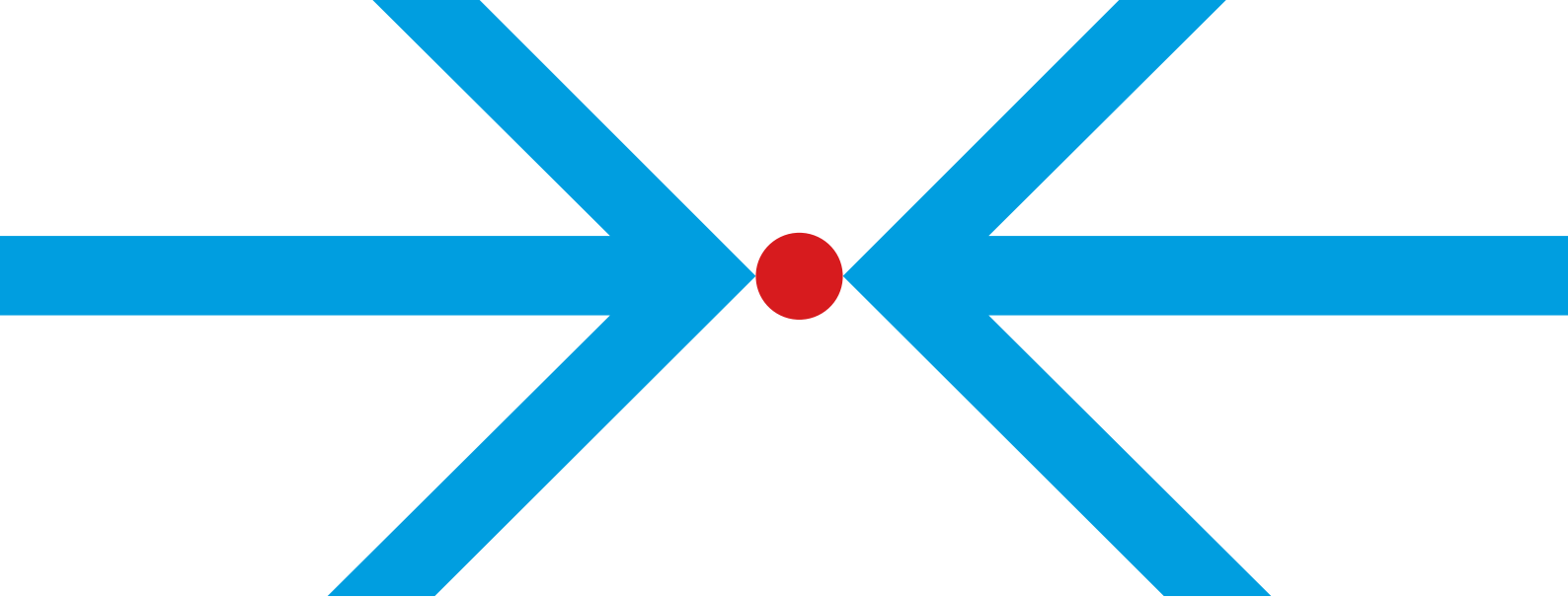
Idet fremtidens barnehage blir konstruert, ønsker vi at denne ivaretar praktikerens unike arbeid og erfaring. Vi ønsker også at pedagogens faglige interesse og kunnskap skal løsrives fra en posisjon som en ensidig følelses-

messig særinteresse. Erfaringer fra førskolelærerutdanningen i Østfold (Sandvik 2006) tyder på at kunnskap om de yngste barna i stor grad kobles til privatlivet. Profesjonskunnskapen reduseres til et hyggelig tema, til noe som en hver med «sunt folkevet» kan tenke seg frem til.

«Ekspertene» som kommer inn utenfra står i andre kunnskapsdiskurser enn dem barnehageprofesjonen bygger på. Det er for oss viktig å løfte frem at barnehageprofesjonen og førskolelærerutdanningen er en egen disiplin med egne fagområder. Dette skiller seg på flere områder fra andre pedagogiske områder knyttet til eldre barn/mennesker og andre institusjoner. Det byr på utfordringer når tidligere autonomi nå erstattes med detaljstyringsplaner. Stat og kommune tilfører betydelige summer til utbygging av barnehager, noe som resulterer i økt behov for kontroll og regulering. Dette setter spor i profesjonen og det byr på dilemma knyttet til grad av autonomi i yrket.

Profesjonen i møte med utenfraperspektivene

Pedagogens egne intensjoner, kunnskaper og planer tilknyttet den unike barnegruppen og hvert enkelt barn, møter detaljerte planer som er forfattet langt borte fra avdelingen. Det er vanskelig å forholde seg kritisk til planer og direktiver dersom du blir forført til å tro at profesjonen handler om å gjennomføre dem. Det blir viktig å «ta fra hverandre» og gjøre kritiske lesninger av offentlige dokumenter og tekster (Rhedding-Jones 2002), da dette kan åpne opp for perspektiver som ikke umiddelbart er synlige. Gjennom kritiske lesninger kan minoritetsperspektiver løftes frem, og det er gjennom disse flersidige tilnærmingene at førskolelæreren kan tilstrebe det å ta vare på den unike barnegruppen og det enkelte barnet.



Det handler ikke om å avise at perspektiver utenfra kan bidra til å utvide. Derimot ligger det utfordringer tilknyttet å kunne ta vare på profesjonen i møte med disse utenfraperspektivene. Gjennom å løfte frem kunnskapen og refleksjonene til praktikerer på golvet i barnehagen, kan blikket vendes mot konstruksjoner av kunnskap som blir til i relasjoner og møter mellom mennesker. Det kan åpnes for subjektets kunnskap som ligger i hjertet og kroppen, så vel som i tanken. I nyliberalismens og effektivitetens navn er dette deler av profesjonskunnskapen og barnehagelivet som brutalt blir skåret bort.

Kritisk refleksjon som kraft i yrket

Barnehagens profesjonsutøvere befinner seg i konstant kamp og under press mot underkastelse til utenforstående disipliner og instanser. Når endringer av profesjonen gradvis blir innført, vil disse forandringene etter hvert kunne oppleves som naturlige deler av profesjonen. Gradvise og smidige innføringer kan hindre kritiske spørsmål og refleksjoner (Osgood 2006). Så lenge førskolelæreren blir ført inn i en tro på at redskapene til praksisen må hentes fra andre fagdisipliner, forsterkes effekten av forstumming. Å se «pedagogikk» som konstruert åpner for å gå i motstand, da det er mulig å skape endringer og nye konstruksjoner.

Pedagogisk-filosofisk forskning, kritisk refleksjoner og erfaringsdeling gir muligheter til tydeligere å artikulere barnehageprofesjonen og aktørenes profesjonsutøvelse - slike språklige artikuleringer etablerer offentlig rom (Taylor 1998). Ved å løfte fram profesjonsutøvernes kunnskap, erfaringer og refleksjoner kan blikket vendes mot konstruksjoner av kunnskap som blir til i relasjoner og møter mellom mennesker i vår kulturelle og histo-

riske tid. Dette vil være av betydning både i forhold til *hva* som blir sagt, men også i forhold til *at* det blir sagt. Profesjonsutøvernes språklig artikulering bidrar til at andre kan forholde seg til det som blir sagt og at det skapes noe som i det offentlige rom kan fungere som noe felles.

Alt dette kan bidra til en felles forståelse, ikke i betydningen av enighet, men som bakgrunn for refleksjon. Førskolelærerne må ikke bare uttrykke seg muntlig i sin fremstilling av barnehagens liv, men bli flinkere til å skriftliggjøre profesjonen og barnehagelivet (Rheding-Jones 2005). Språklig artikulering i et offentlig rom gir mulighet for endring og utvikling av selvforståelse, forståelse og bevissthet rundt roller og pedagogisk arbeid. I dette ser vi spor av *den nye voksenrollen* (Bae 2006) og en endret pedagogikk. Vi kan undre oss over hvem som skal lytte til profesjonsutøveren og videre hvordan det kan lyttes. Dette gjør vi fordi begrepet «taus kunnskap» og diskursene dette begrepet er vevd inn i for stor grad legger ansvaret over på yrkesutøveren, og ikke i tilstrekkelig grad henvender seg til ørene som ignorerer denne kunnskapen. Kunnskapen er ikke taus, men blir gjort taus gjennom gjentatt ignorering og simplificering.

Fra tilskuer- til aktørposisjon

Vi vil argumentere for at arbeidet med rekonseptualiseringen av barnehagens profesjon må ta vare på stemmene til dem som har dette som en del av hverdagen sin. Dette er stemmene til barna, førskolelærerne og assistentene. Vi arbeider for å forstyrre en til dels lamende «tilskuerposisjon», for deretter å åpne for en sterkere «aktørposisjon» i utformingen av dagens og fremtidens barnehager. Dette finner vi argumenter for gjennom pedagogisk dokumentasjon (Åberg og Lenz Taguchi 2005)

og aksjonsforskningen i tidlig barndomsforskningen (Bøe 2006a og 2006b, MacNaughton 2005). Det blir viktig at personalet i barnehagene får tid og rom til å reflektere over hvilke forestillinger språket konsentrerer seg om og hvordan forestillingene styrer kunnskapen om, i og rundt barnehagen. Gjennom slike refleksjonsprosesser gis personalet muligheter til å formulere og reformulere egne holdninger og overbevisninger.

I visse situasjoner vil det innebære å bryte med gitte konvensjoner eller rutiner og kritisk å forholde seg til egen og andres praksis (Taylor 1998). Gjennom å rette blikket mot egne arbeidsmåter og refleksjoner om hvilke kunnskap og teorier som styrer valgene, kan praksisen føres videre gjennom praktikerens egne refleksjoner og tanker. Den kollektive dimensjonen, med aktiv språkliggjøring og diskusjon med kolleger, er svært vesentlig for at personalet skal kunne gjøre vurderinger i forhold til sine personlige erfaringer og den historiske yrkestradisjonen de står i (Taylor 1998, Larsen 2007 og 2008). Dett skaper grobunn for selvforståelse og bidrar til utvikling av profesjon og demokrati.

Det er ikke uviktig hvilke valg personalet gjør, valgene er av betydning både for personalet selv, for barna og deres pårørende. Refleksjonen over de valg personalet gjør sier noen om hvem de ønsker å være som yrkesutøvere og angår deres etiske selvpoppfatning. Vi tror at vendinger kan skje dersom førskolelæreren i større grad kan oppleve seg selv i posisjon som aktør. Dersom aktørene i barnehagen er for opptatt både i tid og tanke med kartlegginger og produksjon av porteføljer, blir det lite plass igjen. Det krever tid, vilje og rom for å gjøre kritiske refleksjoner, slik det også krever kraft og mot til å stå i en strøm av motstand.



Referanser til Konfrontasjon om profesjon

- Bae, B.** (2006): *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Balke, E.** (1995): *Småbarnspedagogikkens historie: Forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne- og familiedepartementet** (2005): *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!* Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren.
- Borngon, L.** (2007): Concepts of the Self in Early Childhood; Territorializing identities. I: *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 39, No. 3. S 264-274)
- Bredtvedt kompetansesenter, Senter for atferdsforskning, Eikelund kompetansesenter, Senter for leseforskning, Institutt for spesialpedagogikk** (2002): *TRAS - Tidlig registrering av språkutvikling*.
- Brusling, C.** (2001): Mot en demokratisering deproposjonalisering av læreryrket? I **Kvernbekk, T.** (red.): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*.
- Bøe, M.** (2006a): *Faglig utvikling i en aksjonsrettet kontekst - førskolelæreren som endringsagent* (Masteroppgave nr. 8). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bøe, M.** (2006b): Førskolelæreren - en postmoderne agent. I **Jansen, T. T., Pettersvold, M. & Tholin, K. R.** (red.): *Førskolelæreren* (157-165). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Canella, G. S.** (1997): *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. New York: Peter Lang.
- Cannella, G. S.** (2005): Reconceptualizing the field (of early care and education). If «western» child development is a problem, then what do we do? I **Yelland, N.** (red.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (17-39). Berkshire, New York: Open University Press.
- Dahlberg, G. & Moss, P.** (2005): *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Foucault, M.** (1980): *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. [red. Gordon, C.] [Oversatt av Gordon, C., Marshall, L., Mephram, J., Soper, K.J. Brighton, Sussex: The Harvester Press.
- Foucault, M.** (1999): *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970*. [Oversatt av Schaanning, E.] Oslo: Spartacus.
- Hogsnes, H. D.** (2007): Frå sosialpolitisk tradisjon til (før)skoleorientert praksis: Et kritisk lys på nyere norsk barnehagepolitikk og praksis. *Barn* 1. 45-63.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J-E. og Dyblie Nielsen, R.** (2002): *Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Kunnskapsdepartementet** (2007a): «Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010». (<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Utkast%20til%20kompetansestrategi.pdf>)
- Kunnskapsdepartementet** (2007b): *Storingsmelding nr. 16. (2006-2007) ...Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. (<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM-200620070016000DDPDFS.pdf>).
- Kunnskapsdepartementet** (2006a): *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. (<http://www.lovdatab.no/all/nl-20050617-064.html>).
- Kunnskapsdepartementet** (2006b): *Rammeplan for innholdet i og oppgavene til barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. (<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/rammeplan-nynorsk.pdf>).
- Kolle, T.** (2007): *Står de utviklingsteoretiske teoriene for fall i førskolelærerutdanningen eller er det tvert i mot slik at de har vokst seg sterkere og mektigere ettersom årene går?* Paper til nasjonal forskerkonferanse om barnehager og barneomsorg. Høgskolen i Oslo, 5. - 6. november 2007.
- Larsen, A.- S.** (2007a): «Hvem er jeg oppi alt dette?» i *Når starten er god. En artikkel samling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Larsen, A.- S.** (2008): *Konstruksjon og rekonstruksjon av læreridentitet*. Tapir akademisk forlag (publiseres våren 2008).
- MacNaughton, G.** (2005): *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Post-structural Ideas*. London, New York: Routledge.
- Nordbrønd, B.** (2005): Barnehagepolitikk og markedsliberalistisk ideologi. *Bedre Barnehager Skriftserie*, 2 (Ny lov og ny rammeplan: Fag kultur og fellesskap i førskolelærerprofesjonen: Surt og søtt om den nye barnehageloven og om utkast til ny rammeplan for barnehagen), 51-62.
- Nordin-Hultman, E.** (2004): *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping* (oversatt av Solli, A.). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Nørregård-Nielsen, E.** (2006): *Pædagoger i skyggen. Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkjendelse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Osgood, J.** (2006): Deconstructing professionalism in early childhood education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14.
- Rhedding-Jones, J.** (2002): An undoing of documents and other texts: towards a critical multiculturalism in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 90-116.
- Rhedding-Jones, J.** (2005): Førskolelæreren må lære å skrive om og dokumentere barnehagehverdagen. *Første Steg* nr. 4/2005. Utdanningsforbundet.
- Sandvik, N.** (2006): *Forestillinger som lukker og forestillinger som åpner blikket*. Høgskolen i Østfold. (Upublisert).
- Sandvik, N.** (2007): De yngste barnas medvirkning i barnehagen. I: *Barn* nr. 1. s. 27-45. Norsk senter for barneforskning, Trondheim.
- Steinsholt, K.** (2007): *Fag og profesjon - didaktikk og dannning*. Forelesning Høgskolen i Østfold 14. august.
- St. Pierre, E. A.** (2004): Deleuzian Concepts for Education: The subject undone. I *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 36, No. 3, 2004. 283-296.
- Taylor, C.** (1998): *Autentisitetens etikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ulla, B.** (2007a): *Omsorg, Makt og Barn-dommer; rekonseptualisering av omsorg gjennom feministiske posstrukturalistiske tilnærmingar* (masteravhandling, under publisering gjennom Universitetsforlaget).
- Ulla, B.** (2007b): *Ein praktisk trekk med seg krafta i subjektive historier inn i barnehageforskninga: minner og autobiografiske tekstar som metodiske element i barnehageforskning*. Nasjonal konferanse om barnehager og barneomsorg, Høgskolen i Oslo 5. - 6. november 2007 (ikke publisert).
- Ulla, B.** (2007c): *Reconceptualizing Care: Globally Opening up for Complex Concepts of Care*. Paper for the international conference at Hong Kong Institute, 13 - 17 Dec. 2007 (under publisering).
- Utdanningsetaten** (2007): *ABC og 1, 2, 3*. Oslo: Oslo kommune utdanningsetaten.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H.** (2005): *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

Bokaktuelle Kristin Rydjord Tholin: - Vi trenger en «vær varsom»-plakat

- Førskolelærere snakker for lite om etikk, yrkesetikken er hva jeg vil kalle underkommunisert, sier Kristin Rydjord Tholin, som til våren tilbyr studenter og førskolelærere boken *Yrkesetikk for førskolelærere*, den første i sitt slag. Hun håper de vil lese den, for tross alt er etikken grunnlaget for alt arbeid, også i barnehagen.

Førskolelæreres arbeid med små barn helt ned i et års alder medfører ekstra etiske utfordringer, mener Kristin Rydjord Tholin.

– Overfor studenter bruker jeg som eksempel det at vi i barnehagen tillater oss å løfte det lille barnet fra stolen, og det bare uten videre og uten å spørre eller begrunne, sier hun. – Eller vi sitter og prater med barnet om noe, og brått går vi bare, uten å si noe, uten et ord til forklaring. Slikt skjer ofte. Jeg spør studentene om hvordan de tror de ville reagere dersom jeg plutselig skulle forsøke å løfte på en av dem, eller hva de ville tenke dersom jeg under en forelesning bare helt umotivert forsvant ut av rommet.

– Formålet med slike eksempler er å få studentene til å tenke på sin egen praksis overfor barn. Vi skylder barn å behandle dem med den samme respekt som vi behandler voksne, sier Rydjord Tholin.

Merkelig nok finnes det knapt bøker om etikk og yrkesetikk som direkte berører førskolelæreryrket, med unntak av bøker i tilknytning til KRL-faget, ifølge Rydjord Tholin, og det trass i at yrkesetisk kompetanse er et av de fem kompetanseområdene det arbeides særskilt med i førskolelærerutdanningen. Det som finnes, er et fåtall artikler, og selv om enkelte artikler er skrevet med tanke på pedagogisk arbeid, tar de ikke spesifikt for seg førskolelæreryrket.

– Det å ha fagbøker er viktig for undervisningen, og viktig for studentenes forståelse av tematikken, sier hun. – Jeg ser for meg den yrkesetiske kompetansen som en slags grunnmur de øvrige kompetanseområdene hviler på.

Boken er fylt med praktiske eksempler. I fjor høst hadde Rydjord Tholin en klasse med deltidsstudenter, hvilket betyr at alle arbeidet i barnehage parallelt med studiet. Hun ba dem om hele tiden å bringe med seg ferske og dagsaktuelle eksempler fra arbeidsplassene sine.

Lov og plan

Barnehageloven og rammeplanen understreker yrkesetikken tydeligere enn det som før var tilfelle.

– Det er særlig lovens paragraf 2 og 3 som må resultere i ytterligere yrkesetiske betraktninger, sier Rydjord Tholin. – Det dreier seg mer om forsterkninger av ting vi har kjent til fra før, snarere enn nye problemstillinger. Loven og planen er imidlertid blitt mer konkret med tanke på barnehagens innhold, hvilket innebærer tydeligere etiske krav til førskolelærerne.

– Det som står om barns medvirkning i paragraf 3 er heller ikke nytt, men det at begrepet er blitt en lovfestet rett har løftet det opp på et høyere nivå, med strengere krav til oss.

– Slik jeg leser rammeplanen, sies det mer eksplisitt enn før at mangfoldet skal verdsettes, legges til rette for og støttes opp under, hvilket jo er i tråd med samfunnsutviklingen. Min intensjon er selvsagt at boken skal avspeile de endringene vi ser i samfunnet, og at den skal evne å påpeke de konsekvensene samfunnsmessige endringer får for barnehagen og for førskolelærerne, sier hun.

Hun antyder at den utfordringen mangfold representerer, sikkert vil kunne variere mye, alt ettersom barnehagen ligger i en liten bygd



Intervjuet: Førstelektor Kristin Rydjord Tholin ved Høgskolen i Vestfold er aktuell med boken *Yrkesetikk for førskolelærere*, som utgis senere denne våren (Fagbokforlaget 2008). Første steg kommer tilbake til boken når den foreligger.

i grisgrendte strøk, eller i en storby som Oslo. Det ikke bare å akseptere mangfold, men å stimulere til det, innebærer å gå i møte med annerledesheten kulturelt, språklig og trossmessig, kanskje i strid med de verdier som står oss selv nærmest.

Konsekvensen av å feile

– Har vi som førskolelærere ikke en etisk bevissthet, er det først og fremst barna som blir skadelidende, sier Rydjord Tholin. – Jeg observerer innimellom, og studentene refererer også til at barn ikke alltid har det bra i barnehagen. Det er barna det går ut over dersom vi ikke klarer å møte dem med respekt, dersom vi ikke klarer å ivareta dem som mennesker, som subjekter på linje med oss voksne. Barna er tross alt veldig prisgitt oss voksne, og de har jo ikke bedt om å få komme til barnehagen og til oss!

– Etikken bør ha både en normativ og en kritisk funksjon, sier hun. – Den skal gi oss visse retningslinjer. Kanskje trenger vi noe som ligner på journalistenes «vær varsom»-plakat. Det å ransake sine egne handlinger i et etisk lys er ikke alltid lystelig – men alltid nødvendig.

Språkglede

inspirerer til språklæring

I fjor høst fikk artikkelforfatterne Trøndskprisen for utviklingen av språkstimuleringsmaterialet *Språkglede*. Trondheim kommunes intensjon er nå at alle barn og foreldre fra språklige minoriteter skal nyte godt av det tilbudet *Språkglede* representerer. Materialet er oversatt til albansk, arabisk, burmesisk, engelsk, persisk, russisk, somali, sorani, tamilsk og vietnamesisk.

Av Bente Aune og Ranveig Kopreitan

Språkglede er et pedagogisk materiale til bruk i språkstimulering. Det egner seg spesielt godt for barn med minoritetsspråklig bakgrunn for å lære norsk, men har også vist seg nyttig i arbeid med barn som av ulike grunner er finket i sin språkutvikling. Våren 2007 var *Språkglede* til utprøving ved barnehager og skoler. Tilbakemeldingene var svært gode.

Våre erfaringer med minoritetsspråklige barn i Thyra barnehage på Kattum i Trondheim er utgangspunktet for at *Språkglede* ble til. Barnehagen har seks avdelinger med ett – til seksåringer fra seks – sju nasjoner. Andelen minoritetsspråklige utgjør ca. 16 prosent. Det er en berikelse for hele barnehagen å ha barn med ulike språk og kulturer. Ved å gi rom for det som er felles og annerledes, kan vi anerkjenne og inkludere alle. Vi ønsker å støtte barna til å bruke sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å lære barna norsk. Personalet blir derfor viktige som språklige forbilder.

I Thyra barnehage ønsket vi oss derfor materiell som var enkelt å bruke. Dette var noe vi savnet og som var vanskelig å få tak i. Etter flere års arbeid med barn som trenger ekstra oppfølging til å utvikle et godt språk, hadde vi mye erfaring med å lage materiell selv. Dette var materiell som ikke var satt i system. Ett av Trondheim kommunes satsingsområder for 2005 var blant annet språkstimulering for minoritetsspråklige barn.

Mange av de minoritetsspråklige barna vi var i kontakt med, manglet selvsagte hverdagsbegrep som påleggsorter, leker, dyr, klær, og så videre. Vi så nødvendigheten av et godt, systematisert og egnet språkmateriell.

Vi visste allerede at barna liker å holde på med fotografiske bilder av kjente begreper fra hverdagen. Slike bilder gjør innlæringen av nye ord lystbetont og engasjerende. Barna synes videre at memory- (hukommelses-) og lottospill var spennende aktiviteter. Ideen vår ble å lage spill med kjente fotografiske bilder. Spillene skulle deles inn i ulike temaer, og vi ville lage et foreldrehefte hvor alle bildene var samlet. Det var mye å ta hensyn til når materialet skulle lages, som for eksempel hvor mange temaer, hvor mange brikker på hver lottoplate, størrelsen på brikker og plate, skulle ordet stå over eller under bildet, skulle det være store eller små bokstaver, hvordan få inn foreldresamarbeid?

Resultatet ble *Språkglede* som inneholder sju lottospill og fire memoryspill, *Boka om Bafraw*, foreldrehefter og en CD.

Mål og innhold

Målet med *Språkglede* er å bygge opp ordforråd og begrepsforståelse. Barna skal bli inspirert til å bruke det norske språket mer, oppøve konsentrasjon og hukommelse, slik at de kan være brobyggere mellom hjem og barnehage/skole. Ved bruk av *Språkglede* er det viktig å la barnet få opplevelsen av å mestre. Det skal være lystbetont og engasjerende. *Språkglede* gir flere muligheter innenfor språkinnlæring.

Spillene er delt inn i 11 temaer som er klær, mat, frukt og grønnsaker, leker, kjøretøy, dyr og natur, kjøkken, stue, bad, farger, utstyr og redskap. Temaene er illustrert med bilder av gjenstander som det er viktig for barna å kjenne til. Samtidig som innlæring av ord skjer gjennom bruk av spill, må pedagogene se innlæringen i sammenheng med hverdagen



eller som måltid, turer, påkledning, lek, og så videre. Det blir viktig å benevne begrepene i disse situasjonene. På denne måten kan barn få forståelse for innholdet. Vi vil poengtere at det ikke skal terpes på ord. For at foreldrene skal få en større forståelse for hva barnet gjør i barnehagen, for at de skal kunne bidra til at barnet får et bedre utviklet morsmål, lånes spill ut til hjemmet for at foreldre og barn sammen kan lære begrepene på morsmålet.

Foreldreheftet finnes på til sammen 11 språk, norsk medregnet. Heftet inneholder alle bildene som finnes på spillene. Over hvert bilde er ordet oversatt til morsmålet. Heftet deles ut til foreldrene når barnet begynner i barnehagen. For å få overført den riktige informasjonen er det viktig å bruke tolk. Det er lurt å dele ut heftet både på norsk og på morsmålet. På denne måten kan foreldre og barn lære nye ord sammen. Det viktigste er imidlertid å poengtere overfor foreldrene at de må snakke morsmålet sitt hjemme. Morsmålet er det følelsesmessige språket som gir grunnlaget for godt norsk.

Boka om Bafraw er ei bok om ei jente som tidligere har gått på barnehagen. Det er bilder av henne i aktiviteter som barna kjenner seg igjen i. Den kan være et utgangspunkt for



Anbefalt av DMMH

Våren 2007 ble *Språkglede* prøvd ut ved en rekke barnehager og skoler i Trondheim, og tilbakemeldingene var svært positive. Det samme var tilbakemeldingene fra Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning. Belønningen for de to som har utviklet materialet ble Trøndskprisen.

Trøndskprisen deles ut av Utdanningsforbundet Sør-Trøndelag i forbindelse med Trøndsk lærerstevne i november. Det var Utdanningsforbundets leder Helga Hjetland som delte ut prisen til Bente Aune og Ranveig Kopreitan i Thyra barnehage. Og Trondheim kommune har forstått å verdsette *Språkglede* på sitt eget praktiske og hensiktsmessige vis.

– Alle barnehager i kommunen, både kommunale og private, har fått et gratis sett med *Språkglede*, opplyser Bodil Øvre Johnsen, rådgiver i rådmannens fagstab. – Det samme gjelder mottaksskolene, skoler med elever fra språklige minoriteter, og andre aktuelle samarbeidspartnere.

Artikkelforfatterne og *Språkglede*-utviklerne:

Spesialførskolelærerne Bente Aune (t.v.) og Ranveig Kopreitan, her sammen med barn som arbeider med *Språkglede* i Thyra barnehage i Trondheim. Aune og Kopreitan utviklet *Språkglede* som er et pedagogisk materiell til bruk i språkstimulering. Thyra barnehage fikk i november 2007 Trøndskprisen for dette arbeidet. *Språkglede* ble til jul 2007 delt ut gratis til alle barnehager i Trondheim kommune (foto: Thomas Rasmus Skaug, Scanpix).

innlæring av korte setninger, til samtaler omkring følelser, dagsrytme og opplevelser barnet vil formidle.

CDen er et supplement til innlæringen av begreper og inneholder de samme bildene som er på spillene og i foreldreheftet.

Å arbeide med språkstimulering

Vi prøver å være bevisste på at alle situasjoner i Thyra barnehage kan utnyttes til en god språksituasjon. Dette krever kunnskap hos de voksne. Barn lærer språket best ved å være i lek og i aktiv samhandling med barn og voksne. Vi har imidlertid erfart at de minoritetspråklige barna lærer seg norsk bedre hvis

de i tillegg får systematisk språkinnlæring.

Vi deler barna inn i grupper på to til seks barn. En gruppe ledes av en til to voksne. Når vi setter sammen gruppene, tar vi hensyn til hva innholdet skal være, hvilke norskerferdigheter barna har, hvilket utviklingstrinn de befinner seg på, og selvfølgelig blir også ønsket fra barna selv oppfylt. Norske barn er også med. I ei lita gruppe ser de voksne lettere hvert enkelt barn, barna deltar mer, og de har derfor større muligheter for å oppleve mestring.

Innholdet i en språksamling vil variere, men kan være:

- En kjent velkomstsang.
- Språkglede med memory- og lottospill, *Boka om Bafraw*, CD.
- Flagg fra barnas land, kart og globus.
- Bevegelsessanger.
- Rim og regler.
- Bildesanger med tilhørende konkrete.
- Eventyr med konkrete. Dramatisering.
- Kims lek med kjente konkrete, gjerne gjenstander som er gjenkjennbare i memory- og lottospillene.
- Avslutningssang.

Styrket status

Vi tar også med oss små grupper av barn på små opplevelsesturer – for eksempel til politistasjonen, til en bondegård, ut i skogen. Vi ser etter begreper som barna har møtt gjennom *Språkglede*. Vi benevner, gjentar og bekrefter det barna er opptatt av. Dette fungerer veldig godt i disse små gruppene. Vi tar bilder som vi skriver ut når vi kommer tilbake til barnehagen. Bildene blir utgangspunkter for samtaler med barna. I tillegg viser vi bildene til foreldrene, som således også får innblikk i barnas opplevelser.

I vår barnehage har de minoritetsspråklige barna fått høyere status etter at vi begynte med systematisk språkstimulering. De norske barna vil også være med i en språkgruppe, som er blitt en populær aktivitet. Barna spør om *Språkglede* både titt og ofte. Foreldrene er positive til at barna deres skal lære seg norsk, og de spør når de kommer med barna: «Skal de lære seg norsk i dag?»

Vi i Thyra barnehage vil fortsette å legge til rette for systematisk språkstimulering. Vi ser hvor viktig dette er for innlæring av norsk.

Tilnærminger til kunnskapsutvikling

Se med kritisk blikk på de ordene og meningene du leser, er artikkelforfatterens budskap. En skriftlig framstilling kan se tilforlatelig og uskyldig ut, men kan i virkeligheten fungere både diskriminerende og rasistisk. Det er den virkeligheten du selv befinner deg i som av gjør hvor lett du klarer å avsløre de meningene som er uttrykt.

Av Marcela Montserrat Fonseca Bustos

Økningen i barnehagedekningen fører til at barnehagen blir en del av barndommen for en stor andel barn i Norge. Barn som begynner i og går i barnehager kommer fra hjem med mangfoldige bakgrunner og historier, og bidrar slik til å skape den mangfoldige barnehagen. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006:7) fokuserer på dette: «Sosiale, etniske, kulturelle, religiøse, språklige og økonomiske forskjeller i befolkningen medfører at barn kommer til barnehagen med ulike erfaringer. Barnehagen skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger.»

Den mangfoldige barnehagen har et mandat som sier at den skal møte hvert barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Samtidig kritiseres barnehager i Norge i dag for å privilegere den etniske majoriteten (Andersen 2002, Becher 2006, Becher & Otterstad 2000, Bustos 2007, Fajersson 2005, Gjervan, Andersen & Bleka 2006, Otterstad 2005, Rhedding-Jones 2002 og 2005, Strand 2004, Özalp 2005). Dette er en utfordring for den barnehagehverdaglige kunnskapsutviklingen i et mangfoldig samfunn.

Kunnskapsutvikling for barnehager må skje i nær tilknytning og samarbeid med praksis. Denne artikkelen søker å fokusere på hvordan førskolelærere og barnehagepersonale kan søke å gjøre alternative lesninger av rammeplanen knyttet til praksis for å skape

kunnskaper som gir muligheter for den mangfoldige barnehagen.

Teoretisk utgangspunkt

I denne artikkelen tar jeg utgangspunkt i poststrukturelle perspektiver inspirert av den franske filosofen Jacques Derridas (1930-2004) arbeider. I artikkelen hevder jeg at disse perspektivene kan tilby muligheter for pedagogisk arbeid i barnehager. Jeg forsøker å yte motstand mot og å utfordre kunnskaper som hevder at mennesker, begreper og virkeligheten er stabile og entydige og uavhengig av tid og sted. Slike kunnskaper favoriserer majoriteten framfor minoriteter, og de kan derfor være problematiske i den mangfoldige barnehagen. Slike kunnskaper må kritiseres og utfordres. Lyotard (1984) kritiserer ideen om en universell virkelighet som beveger seg lineært fremover. Han kaller disse for *grand narratives* eller store fortellinger, og hevder at disse store fortellingene undertrykker forskjeller for å legitimere sin egen eksistens. Avviser vi de store fortellingene, åpnes det for mange små forskjellige fortellinger. Det betyr at det ikke er én enhetlig, objektiv barnehage som finnes «der ute» som kan beskrives slik at alle forstår den helt likt. Barnehagehverdagen er ikke lik i alle barnehager. Den avhenger av blant annet menneskene i barnehagen, barnehagens nærmiljø, og dens økonomi.

Barnets beste?

Ideen om «barnets beste» er et eksempel på en slik stor fortelling som gir seg ut for å representere en sannhet som barnehager skal

realisere. Rammeplanen sier: «Ved alle handlinger som angår barn som foretas av myndigheter og organisasjoner, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.» Denne ideen problematiseres ikke, og fremstår som et oppnåelig mål for barnehager. I møtet med hverdagen i den mangfoldige barnehagen kan ideen om «barnets beste» støte på utfordringer. Personalet er kanskje ikke enige i alle situasjoner om hva som er barnets beste. Foreldrene er en sammensatt gruppe som kan ha ulike meninger om hva som er det beste barnehage tilbudet for akkurat deres barn. Rammeplanen fokuserer også på barns rett til medvirkning i barnehagehverdagen, samtidig som rammene er styrende for mulighetene i praksis. Når jeg gjør nærlesninger av deler av rammeplanen, leser jeg at heller ikke planen er entydig når det gjelder hva som er «barnets beste». Planen sier blant annet: «Barnehagens formål er å gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter. Dette skal skje i nær forståelse og i samarbeid med barnas hjem. Barnehageloven slår fast at oppdragelse i barnehagen skal skje i samsvar med kristne grunnverdier.»

Rammeplanen hevder at hensynet til barnets beste skal være et grunnleggende hensyn, og at barnehagen skal arbeide i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem. Samtidig sier planen at oppdragelse i barnehagen skal skje i samsvar med kristne grunnverdier. I møter med barn og familier med mangfoldige religiøse og ikke-religiøse bakgrunner fremstår planen som i strid med seg selv. Ideen om barnets beste som et grunnleggende hensyn kan i praksis by på utfordringer når denne ideen skal realiseres i nær forståelse og i samarbeid med barnas hjem samtidig som oppdragelse i barnehagen skal skje i samsvar med kristne grunnverdier.

En «mening» er intet entydig

Poststrukturelle perspektiver er kritiske til ideen om at en «mening» er noe stabil og



entydig. Disse poststrukturelle perspektivene kan være interessante teoretiske perspektiver i møter med en mangfoldig barnehagehverdag eller i møter med ideen om «barnets beste». Derrida utfordrer ideen om entydighet ved å teoretisere om *différance*. Han søker å fokusere på alle meninger som ligger i ord, selv om de gir seg ut for å være entydige.

I filosofi og vitenskap etterstrebes kunnskaper som er entydige, det vil si som har *implisitt og/eller eksplisitt intensjoner om å si noe virkelig og sant om virkeligheten* (Steinnes 2006b:208). I mine lesninger av rammeplanen søker denne å si noe virkelig og sant om «barnets beste». For å beskrive noe «slik det egentlig er», må mening skapes gjennom

ekskludering, mening konstrueres gjennom alt det *ikke* er. Entydig sannhet forutsetter derfor ekskludering, og mening konstrueres slik gjennom dikotomier. Dikotomier i poststrukturelle teorier er binære opposisjonspaar som står i motsetning til hverandre, hvor den ene er overordnet den andre (Davies 2004, Davies & Hunt 1994, Lenz Taguchi 2004, Rhedding-Jones 2003, St. Pierre 2000, Steinnes 2004 og 2006b).

I dikotomier skilles det som foretrekkes fra det som bør ekskluderes. Dikotomier er derfor alltid hierarkiske (Burman & MacLure, 2005), den ene delen av dikotomien er overordnet den andre. Språket skaper dermed logiske strukturer og virkelighet gjennom ekskludering. Derrida kritiserer slik entydig sannhet som ulogisk, for hvis det rette valget hadde eksistert, hadde ikke valget eksistert (Steinnes 2006a). I forhold til eksemplet om ideen om «barnets beste» kan denne sies å være en ulogisk ide, for hvis «barnets beste» hadde vært entydig og dermed oppnåelig, så hadde det ikke eksistert alternative praksiser eller forståelser av hva som er barnets beste.

Alternative lesninger for kunnskapsutvikling

Sannheter og kunnskaper som får være universelle og entydige uavhengig av tid og sted har makt til å definere hva som oppfattes som normalt og hva som dermed oppfattes som unormalt eller avvikende. Slik kategorisering hviler på dikotom logikk, og skaper og reproducerer hierarkiske strukturer. Strukturer som er hierarkiske og dermed privilegerer noen eller noe på bekostning av andre, bør vi reflektere kritisk rundt i den mangfoldige barnehagen.

En måte å søke etter alternative lesninger eller forståelser av barnets beste på, kan være gjennom å gjøre alternative lesninger eller dekonstruksjoner av styringsdokumentene, som her rammeplanen.

Dekonstruksjon er et begrep hentet fra Derridas arbeider. Dekonstruksjoner viser til hvordan tekster «lukker seg og blir selvmotsigende» og «gjennom sin implisitte forutsetning av mulig entydig sannhet, virker mora-



Om artikkelforfatteren: Marcela Montserrat Fonseca Bustos er førskolelærer med master i barnehagepedagogikk. Hun arbeider i dag ved Kompetansehuset Imen-te og ved Høgskolen i Oslo, der hun underviser i pedagogikk (foto: Erik Sundt).

listiske og dermed imperialistiske idet de presenterer et bestemt perspektiv som naturlig eller entydig sant, som en lovtekst man må bøye seg for (Steinnes 2006b:214)». Dekonstruksjoner kan gjøres for å «read meaning in ways other than the ways that would usually be expected (Rhedding-Jones 1993:52)», eller for å «contradict the obvious, to think against the stream of what is taken for granted (Søndergaard 2002:191)». For å problematisere og utfordre ideen om «barnets beste» som stabil og entydig kan dermed det å gjøre dekonstruksjoner være en nyttig verktøy for førskolelærere og annet barnehagepersonale.

Jeg nevnte innledningsvis at flere forskere kritiserer norsk barnehagepraksis for å privilegere majoriteten. En måte å søke å skape muligheter for den mangfoldige barnehagen på, kan dermed være å gjøre dekonstruksjoner av praksis. Ann Merete Otterstad (2006) sier at ved å gjøre dekonstruktive lesninger kan det skapes muligheter for alternative barnehagepraksiser.

Kjønn og likestilling i barnehagen

Rammeplanen har definert et verdigrunnlag som alle barnehager i Norge skal arbeide i henhold til: «Alle barnehager skal bygge sin virksomhet på verdigrunnlaget og innholdet som er fastsatt i barnehageloven.» Men mine lesninger av verdigrunnlaget som presenteres i rammeplanen er ikke entydig og klart. Om kjønn og likestilling sier planen: «Likestilling mellom kjønnene skal gjenspeiles i

barnehagens pedagogikk. Barnehagen skal oppdra barn til å møte og skape et likestilt samfunn. Barnehagen skal bygge sin virksomhet på prinsippet om likestilling mellom de to kjønn. Gutter og jenter skal ha like muligheter til å bli sett og hørt og oppmuntres til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen.»

Jeg har valgt å gjøre lesninger av to fotografier av barn i rammeplanen for å se hvordan verdigrunnlaget knyttet til kjønn og likestilling fremstilles på andre måter enn i skreven tekst. På planens side 11 er det et fotografi av to barn jeg leser som gutter. De smiler inn i kameraet samtidig som de holder rundt hverandre. På hodet har de brannhjelmer. På side 48 er det et fotografi av et barn jeg leser som jente. Hun sitter ved bordet og trykker kaviar ut av en tube og på en brødskeiv. Jeg leser henne som meget konsentrert om oppgaven.

Slik jeg leser fotografiene av disse barna, er dette fremstillinger av kjønn som ikke viser barn som oppdras «til å møte og skape et likestilt samfunn». Fotografiene viser heller ikke et hverdagsliv i barnehagen som «bygger sin virksomhet på prinsippet om likestilling mellom de to kjønn». Ved å gjøre alternative lesninger av fotografiene i planen kan dominerende praksiser om kjønn som står i *motsetning* til målene i planen om likestilling mellom kjønnene avsløres. Det gir muligheter for personalet i barnehagen til å yte motstand mot slike praksiser og dermed skape muligheter for alternativer i barnehagehverdagen

Høytlesning i barnehagen

Rammeplanen legger vekt på at barn i barnehagen skal oppleve høytlesning daglig. Barnebøker kan derfor prege deler av barnehagehverdagen for mange barn. Eilard (2004) har forsket på lærebøker i småskolen i Sverige. Innholdet i dem gir seg ut for å være nøytralt og objektivt. Eilards forskning viser at de bøkene hun så på ga stereotype fremstillinger av «innvandrerbarn» og kjønn. Stereotype fremstillinger fører til kategorisering som hviler på dikotom logikk, og de kan produsere og reproducere diskurser som kan fungere diskriminerende.

Jeg vil se Eilards forskning om innholdet i lærebøker i sammenheng med barnebøker. Jeg hevder at barnebøker også gir seg ut for og forstås som nøytrale og objektive. Siden de er nøytrale og objektive trenger det ikke å stilles kritiske spørsmål ved dem. Jeanette Rhedding-Jones (1993) sier at det kan gjøres multiple lesninger av mening i barnebøker, og hun har tatt for seg tre. Det kan være mye motstand mot å lese barnebøker som kjønnsdiskriminerende, rasistiske eller heteronormaliserende. Men mening er ikke stabil og uforanderlig, derfor kan det gjøres forskjellige lesninger av mening i barnebøker, også lesninger av meninger forfatteren ikke har skrevet eller ment (Rhedding-Jones 1993).

Dette er et eksempel på at mening ikke kan garanteres av forfatteren, og et eksempel på den *différence* som alltid allerede er tilstede i alle tekster.

Referanser

- Andersen, C. E. (2002): *Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. HIO-hovdfagsrapport 2002 nr 18. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Becher, A. A. (2006): *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Becher, A. A. & Otterstad, A. M. (2000): *Minoritetsspråklige førskolelæreres utdannings- og yrkeserfaringer*. Oslo: Høgskolen i Oslo. HiO-notat 2000 nr 27.
- Burman, E. & MacLure, M. (2005): *Deconstruction as a method of research*. I B. Somekh & C. Lewin (Red.), *Research Methods in the Social Sciences* (s. 284-292). London: Sage.
- Bustos, M. M. F. (2007): *Virkeligheten VirkelighetER: Heteronormalisering som kritisk tema i barnehagefaglige teorier og praksiser*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for Lærerutdanning. HiO-masteroppgave 2007 nr. 13.
- Cannella, G. S. (1997): *Deconstructing Early Childhood Education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Davies, B. (2003): *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool children and gender*. Revised Edition. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Davies, B. (2004): Introduction: post-structural lines of flight from Australia. Editorial. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17 (1), 3-9.
- Davies, B. & Hunt, R. (1994): *Classroom competencies and marginal positionings*. *British Journal of Sociology of Education*, 15 (3), 389-408.
- Derrida, J. (1976 (1967)): *Of Grammatology* (G. C. Spivak, oversetter.). (Corrected Edition). Baltimore & London: John Hopkins University Press.
- Derrida, J. (2006 (1972)): *Différance* (K. Gundersen, oversetter.). I *Dekonstruksjon. Klassiske tekster i utvalg* (s. 91-138). Oslo: Spartacus.
- Eilard, A. (2004): Genus och etnisitet i en «läsebok» i den svenske mång-etniska skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9 (4), 241-262.
- Fajersson, K. E. (2005): *Rammeplanen må få et flerkulturelt perspektiv*. *Første Steg* (1), 24-27.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2006): *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. Kunnskapsdepartementet. (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Larsen, T. (2005): *Savner bøker som handler om eget liv*. *Dagsavisen* (16. mars). <http://www.dagsavisen.no/kultur/article1507223.ece>
- Lenz Taguchi, H. (2004): *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lyotard, J. F. (1984): *The Postmodern Condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, oversetter.). Minneapolis: University of Min-

Hvitt og heteronormativt

Stene og Ryste (2005) har sett på barnebøker i Norge. I en artikkel i tidsskriftet *Fett* kritiserer de fremstillinger i barnebøker. De sier at «barnebokuniverset er konservativt: hvitt, landlig og heteronormativt». Historiene barn møter i barnebøkene lærer barna hvordan kjønn, forelskelser og kjærlighet skal gjøres, og Davies (2003) viser at barna har denne kunnskapen. Hvordan barn bruker denne kunnskapen kan komme til uttrykk på mangfoldige og komplekse måter, og disse kan være skiftende og stå i motsetning til hverandre. Men barna har denne kunnskapen, og de får den blant annet gjennom barnebøker som konstruerer hvordan kjønn, kjærlighet og forelskelse skal gjøres «riktig» eller «normalt», i dikotom motsetning til «unormalt».

Saynab Mahmud har skrevet en bok for ungdom sammen med Eva Norderhaug som handler om å vokse opp i Norge med en annen etnisk bakgrunn enn majoritetens. Mahmud forteller i et intervju i *Dagsavisen* at hun ble inspirert til å skrive boken fordi det ikke finnes bøker for ungdom om å være ung i Norge i dag med bakgrunn som avviker fra majoriteten (Larsen, 2005). Barnebokuniverset skiller seg ikke fra ungdomsbokuniverset når det gjelder hvithet. Marit Gjervan, Camilla Eline Andersen og Målfrid Bleka (2006) problematiserer hvithet, og søker å synliggjøre hvithet i barnehagekontekster og privileger som følger med å være hvit. De viser til McIntosh som sier: «Jeg kan uten problemer kjøpe plakater, postkort, billedbøker, dukker, leker og

blader for barn som viser mennesker med samme rase som meg.» Å kunne kjøpe slikt som plakater, bøker og leker for barn som en kan kjenne seg igjen i, kan være et privilegium som kan oppleves som nesten uoppnåelig for enkelte, enten det er snakk om hudfarge eller familiekonstellasjoner.

Barnebøker er en del av barnehagehverdagen for mange barn. Å reflektere rundt hvem som fremstilles, og gjøre alternative lesninger av hvem som privilegeres eller hvilke praksiser som forblir dominerende, kan skape muligheter for mangfoldige kunnskaper. Barnehagen i Norge i dag trenger slike kunnskaper.

Muligheter for praksis

Jeg søker i denne artikkelen etter verktøy for kunnskapsutvikling i den mangfoldige barnehagen. Jeg har valgt å gjøre dekonstruksjoner av utdrag fra rammeplanen for å søke etter slike muligheter. I mine dekonstruksjoner kan utdrag fra planen stå i motsetning til hverandre, og planen kan dermed leses som kompleks, motstridende og skiftende. Dette får konsekvenser for praksis, da hva som er barnets beste og dermed den «beste» barnehagepraksis ikke er enhetlig og stabilt, men skiftende.

En måte å arbeide med temaer knyttet til inkludering og antidiskriminering på, kan derfor være å søke etter og å synliggjøre *diffrance* og slik skape muligheter for mangfold og forskjellighet.

Uten mange forskjellige kritikker vil barne-

hagefaglige teorier og praksiser reproducere dominerende perspektiver, eller endre disse dominerende perspektivene kun meget langsomt (Cannella 1997; Lenz Taguchi 2004). Å utfordre diskriminerende praksiser, å våge å ikke vite svaret, og slik åpne for komplekse og mangfoldige virkeligheter, er etisk handende. Enkle, universelle svar kan skape nye eller andre former for diskriminering. En måte å skape muligheter for mangfold kan dermed være at pedagoger i barnehager tar et intensivt, individuelt etisk ansvar (Steinnes 2006a) for å gjøre alternative lesninger av praksis og slik utfordre praksiser som kan fungere diskriminerende. Men samtidig gir ikke alternative lesninger «riktige» svar. Lesningene i denne artikkelen sier noe om hva som står i Rammeplanen. Leseren av denne artikkelen kan være uenig i mine lesninger. Men jeg håper at jeg med artikkelen og med mine lesninger kan bidra til å skape muligheter for kunnskapsutvikling i barnehagen ved å peke på hvordan dekonstruerende arbeid kan avsløre normaliserende konstruksjoner, og slik bidra til å gjøre et verktøy tilgjengelig for førskolelærere og andre barnehageansatte for utvikling av kunnskaper, og slik skape muligheter for praksis. Mangfoldige kunnskaper kan bidra til å skape uventede muligheter i praksis.

nesota Press.

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

Otterstad, A. M. (2006): Dekonstruksjon - drøpner til alternative barnehagepraksiser... *Barnehagefolk*, 22 (3), 40-47.

Rhedding-Jones, J. (1993): Gender and readings of literature. I *Fantasy and Feminism in Childrens Books. Study Guide* (s. 41-78). Geelong: Deakin University Press.

Rhedding-Jones, J. (2002): An undoing of documents and other texts: toward a critical multicultural early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3 (1), 90-116.

Rhedding-Jones, J. (2003): Question-

ing play and work, early childhood, and pedagogy. I D. E. Lytle (Red.), *Play and Educational Theory and Practice* (s. 243-254). Connecticut, London: Praeger.

Rhedding-Jones, J. (2005): Questioning diversity. I N. Yelland (Red.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (s. 131-145). Berkshire & New York: Open University Press.

St. Pierre, E. A. (2000): Poststructural feminism in education: An overview. *Qualitative Studies in Education*, 13 (5), 477-515.

Steinnes, J. (2004): Jacques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det post-*

moderne (s. 670-683). Oslo: Universitetsforlaget.

Steinnes, J. (2006a): *Den andre skoleporten - om institusjonalisering av den pedagogiske handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver*. Doktoravhandling ved NTNU 2006:105. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt.

Steinnes, J. (2006b): Pedagogikk og vitenskapskritikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90 (3), 205-217.

Stene, R. & Ryste, M. E. (2005): Begre- delig fra Bokklubbens barn. *Fett* (8. mars). http://www.fett.no/index.php?option=com_content&task=view

&id=65&Itemid=34 [19. januar 2006].

Strand, T. (2004): Norsk Barnehage - et nasjonalistisk prosjekt? . *Klassekampen* (6. juni).

Søndergaard, D. M. (2002): Poststructural approaches to empirical analysis. *Qualitative Studies in Education*, 15 (2), 187-204.

Özalp, F. (2005): *Når jeg snakket tyrkisk, sa alltid de voksne HÆÆÆ?* En retrospektiv studie: Barns perspektiv på oppvekst i norske barnehager, sett med noen tyrkiskspråklige barns øyne. HIO-hovedfagsrapport 2005 nr 13. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.

– Førskolelærere og allmennlærere utfyller hverandre

Tora Aasland ser klare paralleller mellom dagens allmennlærer- og førskolelærerutdanninger. Hun mener både førskolelæreren og allmennlæreren trenger å styrke sin kompetanse om den andres fagfelt, og at de i forbindelse med en økt oppmerksomhet om overgangsfasen fra barnehage til skole har oppgaver som utfyller hverandre.

Parallelliteten mellom førskolelærerutdanningen og allmennlærerutdanningen er blitt tydeligere med årene, anser Tora Aasland. Begge strekker seg etter en sterkere akademisk tilknytning til faget.

– Jeg vil imidlertid si om begge utdannings tilbudene at det er svært viktig at de ikke mister kontakten med det praktiske, sier hun til Første steg. – Begge utdanningsløpene bør inneholde så mye praksis som mulig. Det er usedvanlig viktig at den nyutdannede førskolelæreren vet hva en barnehage er og at den ferske allmennlæreren vet hvordan livet er i klasserommet. Derfor er det viktig at de får høste erfaringer fra praksis gjennom utdanningene sine.

– Hva vil du gjøre for å stimulere unge mennesker til å ta førskolelærerutdanning?



Intervjuet: Tora Aasland (f. 1942) kom til vervet som forsknings- og høyere utdanningsminister i Kunnskapsdepartementet fra

stillingen som fylkesmann i Rogaland i oktober 2007. Hun har representert Sosialistisk Venstreparti på Stortingets Akershus-benk i to perioder, og hun var i en av disse (1989 – 1993) også visepresident i Odelstinget. Hun har vært nestleder av SV og leder av Akershus SV. Hun er samfunnsforsker og har en lang merittliste som medlem og leder av en rekke utvalg, råd og nemnder. I 2005 ble hun hedret med utmerkelsen Kommandør av St. Olavs Orden (foto/copyright Regjeringen).

– Jeg tror den store oppmerksomheten barnehagefeltet får i dag, bidrar til å stimulere unge mennesker til å ta førskolelærerutdanning. De får med seg at det satses stort på barnehager og at det dermed er helt åpenbart at barnehagen er en viktig del av barns og foreldres muligheter til både å få et godt pedagogisk tilbud og til å få viktige, gode sosiale stimulanser. Imidlertid må vi i tillegg selvfølgelig legge hele utdanningen godt til rette praktisk og økonomisk slik at den blir fristende for unge mennesker.

Strategi og tiltak

– Hva vil du gjøre for å øke utdanningskapasiteten ved førskolelærerutdanningene?

– Utdanningskapasiteten er jo blitt bedre i det siste. Flere får plass, og det er gledelig. Videre har vi i statsbudsjettet foreslått 125 nye ordinære studieplasser for førskolelærerstudenter i 2008, dels ved å omdisponere noen plasser som nå brukes til andre studiealternativer, og dels ved å opprette helt nye plasser. Siden det nå er slik at høyskoler og universiteter registrerer at flere enn før søker førskolelærerutdanningen, har de også selv omdisponert egne studieplasser for å kunne motta de nye førskolelærerstudentene.

– Sommeren 2007 la vi fram en egen strategi for å rekruttere førskolelærere til barnehagen i perioden 2007 – 2011. Denne strategien skal følges opp med årlige tiltaksplaner. Et slikt tiltak er vårt bidrag til finansieringen av 116 studieplasser spesielt rettet inn mot arbeidsplassrelatert førskolelærerutdanning i Oslo og Rogaland. Videre har vi delt ut 2

millioner kroner i regionale rekrutteringstiltak via fylkesmannsembetene i viktige pressområder. Vi har styrket veiledningsprogrammet for nyutdannede førskolelærere, og vi kan vise til at åtte høyskoler nå samarbeider om å tilrettelegge en fleksibel førskolelærerutdanning for tospråklige assistenter. Endelig kan jeg peke på at vi har fått etablert en ett års videreutdanning i barnehagepedagogikk for dem med annen treårig pedagogisk utdanning og som vil bli pedagogiske ledere i barnehagen.

– Dette er tiltak som er viktige for å øke utdanningskapasiteten. I tillegg er det selvfølgelig viktig å stimulere folk til å forbli førskolelærere, slik at de ikke forlater barnehagen til fordel for andre arbeidsoppgaver, noe vi jo dessverre har sett en del eksempler på. Vi håper at det positive fokuset på barnehagen og behovet for flere barnehageplasser vil føre til at også de førskolelærerne som alt er der, velger å bli der. Når det gjelder rekrutteringen, er den selvfølgelig først og fremst et arbeidsgiveransvar, men vi ønsker å stimulere kommunene til å satse ytterligere.

– *Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) kritiserer i de to Starting Strong-rapportene Norge for lav pedagogtethet i barnehagen. Hva vil du gjøre for å rette på det?*

– Jeg skjønner at det er ønskelig med større pedagogtethet enn det som er tilfelle i dag. Jeg ser det imidlertid slik at det som er viktig nå er å sikre at alle barnehager får det antallet pedagoger som dagens regelverk foreskriver. Vi må faktisk først klare å oppfylle regelverkets bestemmelser, og når vi har klart det, kan vi deretter diskutere behovet for enda større pedagogtethet. For tiden står vi imidlertid i fare for å få mange barnehager uten førskolelærere nok ut fra dagens krav.

Vil ha mer forskning

– *Mange mener det forskes altfor lite på barnehagen her i landet, jf. sluttrapporten fra Barnehage + Skole = Sant!-prosjektet i Rogaland og Hordaland. Hva vil du gjøre for å stimulere til mer barnehageforskning?* (Aasland var som fylkesmann i Rogaland en hovedinitiativtaker til prosjektet. Red.)

– Det er viktig med mer barnehageforskning enn det som utføres i dag. Som forskningsansvarlig statsråd er det en viktig oppgave for meg å stimulere til forskning som gir oss mer kunnskap om barn i barnehagesammenheng, om sammenhengen barnehage – skole, om mulige gode kommunikasjons-/brobyggingsprosesser mellom det å være i barnehage og

det å være i skole, om barns læring gjennom lek, og om overgangen mellom lek og litt mer alvor. Jeg er også opptatt av barns språkutvikling, som også er et viktig forskningsfelt.

– Jeg synes den jobben som er gjort i *Barnehage + Skole = Sant!*-prosjektet er en veldig spennende opptakt til økt forskningsinnsats. Selv kjenner jeg best til det arbeidet som gjøres ved Universitetet i Stavanger (UiS), der det satses både på det praktiske utdannings-tilbudet og på forskning. Men selv om jeg ikke har full oversikt per i dag, vet jeg at UiS ikke er alene blant forsknings- og utdanningsmiljøene.

– *Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) har evaluert allmennlærerutdanningen. Når skal NOKUT evaluere førskolelærerutdanningen?*

– En evaluering av førskolelærerutdanningen er varslet i statsbudsjettet for 2008. Den forrige evalueringen fant sted i 2001/2002, så det er på tide med en ny evaluering. Den gangen var det imidlertid mye som tydet på at førskolelærerne var rimelig godt fornøyd med sitt utdanningstilbud og at det den gang kanskje ikke var så veldig mye å forbedre. Likevel trengs selvsagt en ny evaluering.

Master vs. bachelor

– *Hvilke konsekvenser for førskolelærerne ser du for deg med en master-allmennlærerutdanning, mens førskolelærerutdanningen beholdes på bachelornivå?*

– Jeg forstår at både førskolelærere og allmennlærere ønsker å strekke seg mot en mer akademisk tilnærming til utdanningene og profesjonene sine. Det er også viktig at de evner å spille sammen om oppgavene sine med de mindre barna. Den forskningen som etterlyses bør berøre dette samspillet i stor grad.

– Jeg mener derfor at selv om disse profesjonsutdanningenes lengde er av betydning, er utdanningenes innhold viktigere. Evalueringen av allmennlærerutdanningen viser at det er godt rom for kvalitative forbedringer. Videre er det en kjent sak at praksis er en viktig del av allmennlærerutdanningen, og kanskje en enda viktigere del av førskolelærerutdanningen. Jeg mener med andre ord at en skjerping av kvaliteten på innholdet i utdanningene kan være vel så viktig som det å forlenge dem.

– Jeg forstår godt førskolelærernes ønske om størst mulig pedagogisk likeverdighet med allmennlærerne. En slik likeverdighet er jo også et godt utgangspunkt for kampen for

– Førskolelærerlønnen må opp

Det sier kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell (SV). Uten blant annet høyere førskolelærerlønn mener han det blir vanskelig å rekruttere til førskolelæreryrket.

En av grunnene til at Bård Vegard Solhjell mener førskolelærerlønnen må opp, er at det vil være nødvendig for å få tilbake mange erfarne førskolelærere som har forlatt barnehagene til fordel for bedre betalte arbeidsplasser.

– Det er et paradoks hvordan vi verdsetter en viktig gruppe arbeidstakere i en så viktig sektor, sier han. Han fastslår samtidig at han ikke inngår som noen part i lønnsforhandlingene, men at han mener det er nødvendig å føre en kontinuerlig diskusjon om betydningen av lønn i tillegg til andre incentiver for å sikre kvalifisert personale nok i barnehagesektoren.

Det at noen kommuner tilbyr stipender og ekstra lønnstrinn for å skaffe seg førskolelærere, mener han har både positive og negative sider. Den positive siden er at denne lønnspolitikken bidrar til å presse

Kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell deltar under åpningen av den store barnehagekonferansen i Grieghallen i Bergen 31. mars (foto: Bjørn Sigurdson, Scanpix).



lønnsnivået blant førskolelærerne opp. Mer negativt synes Solhjell det er at det kan skape en utvikling mot uheldig konkurranse kommuner imellom.

Kunnskapsdepartementet vil opprette 125 nye førskolelærerutdanningsplasser neste år, og Solhjell sier det vil være aktuelt å ha et fokus på antallet studieplasser også deretter.

bedre lønns- og arbeidsvilkår. Fra myndighetenes ståsted, og formodentlig også fra de to profesjonsgruppene, er det likevel essensielt å vektlegge utdanningenes kvalitative innhold. Jeg mener at en utdanning med et kvalitativt godt innhold i seg selv bidrar til å sikre utdanningens status. Det er ikke min oppgave å gå inn i lønnsforhandlingene, men bevisstheten om høy status gjennom å ha en viktig jobb i samfunnet kan jo også være et godt utgangspunkt for høyere lønn.

– *Hvilke planer har du for en oppgradering av førskolelærerutdanningen?*

– Jeg vil kanskje vente med å vurdere oppgraderinger til NOKUTs evaluering foreligger. Jeg kan imidlertid tenke meg at det blir aktuelt å tenke på både kvantitet og kvalitet – kvantitet vil si utdanningens lengde og kvalitet med tanke på innholdet i den. Det vil fortsatt være viktig med gode muligheter for etter- og videreutdanning. Samtidig mener jeg det er viktig at vi ikke gjør førskolelærerutdanningen for akademisk. Den må fortsatt ha et praksisrettet og kvalitativt godt innhold, og at det er trolig på det området forbedringer må skje. Når NOKUTs evaluering foreligger, vil jeg kunne si noe mer konkret om disse tingene.

– *Hvilke deler av førskolelærerutdanningen mener du kan forbedres?*

– Vel, igjen vil jeg vente på evalueringen, men jeg nevnte jo barns språklige utvikling. Vi ser jo av den lille forskningen som finnes hvor viktig språklige ferdigheter er for blant annet barnets sosiale utvikling. Gode språklige ferdigheter letter også barnets overgang fra barnehage til skole. Men som sagt, når det gjelder de mer konkrete sidene ved fagområdene må vi komme tilbake til når vi får evalueringen.

Det nødvendige samarbeidet

– *Det vil vel være uheldig dersom en profesjonsgruppe sitter igjen med en følelse av å ha blitt degradert på grunn av en utdanningsmessig oppgradering av en annen?*

– Det er etter min mening veldig klare paralleller mellom allmennlærerutdanningen og førskolelærerutdanningen. Det er blitt stadig tydeligere, avstanden var større tidligere. Begge strekker seg som nevnt etter å få en sterkere akademisk tilnærming til sin utdanning. Det er imidlertid helt nødvendig for både førskolelærer- og allmennlærerutdanningen ikke å miste kontakten med det praktiske. Vi må få

lagt så mye praksis som mulig inn i begge. Det er usedvanlig viktig at studentene forstår hvordan livet i et klasserom fungerer, og at de forstår hvordan barnehagen fungerer. Studentene må få høste erfaring fra praksis gjennom utdanningene sine. Her har førskolelærer- og allmennlærerstudenter mye felles.

– Ellers er det selvsagt forskjeller, barna er jo i forskjellige modenhetsfaser som barnehagebarn og så elever i småskolen. Samtidig ser vi at samarbeidet barnehage og skole er helt nødvendig, av hensyn til barna, og både førskolelærere og allmennlærere trenger derfor kunnskap om hverandre og innsikt i hverandres metoder og pedagogiske tilnærminger. Ut fra et slikt syn håper jeg den statusmessige avstanden mellom de to profesjonsgruppene heller blir mindre etter hvert. De må se seg selv som viktige supplement til hverandre.

Peter Moss skriver i Første steg

Peter Moss var en av foredragsholderne på avslutningskonferansen for Handlingsplan for likestilling i barnehagen 14. og 15. november i fjor i Tromsø. I neste nummer presenterer vi en videreutvikling av foredraget hans.

Professor Peter Moss fra University of London holdt foredraget *Changing the Gender Divide: Kindergarten*, som løselig oversatt til norsk betyr at han snakket om hvordan vi kan gå fram for å få bedre kjønnsbalanse i barnehagen.

Konferansen *Den gode barnehagen er en likestilt barnehage* ble arrangert av Kunnskapsdepartementet og Fylkesmannen i Troms. Prosjektet *Menn i barnehagen* (MiB) ble ikke berørt på konferansen, men er fra KDs side ble det slått fast at arbeidet med å rekruttere menn til barnehagen skal fortsette. Men en slutt-rapport er under arbeid sammen med en

ny strategi for likestilling i barnehagen. Begge deler foreligger forhåpentlig når dette leses.

Statsråd Bård Vegar Solhjell delte ut en rekke likestillingspriser: Til beste barnehage – Kråkeslottet i Tromsø; til beste kommune – Bergen; og til beste utdanningsinstitusjon – Universitetet i Agder.

Peter Moss skriver i neste nummer av Første steg (privat foto).



Stor arbeidsmiljøundersøkelse



Karin L. Langeland, leder av seksjon barnehage i Utdanningsforbundet Vest-Agder, vil ha fakta på bordet både om kvaliteten på tilbudet for de minste barna i barnehagen og om hva arbeidet med de minste barna betyr for førskolelærernes arbeidsmiljø (copyright Utdanningsforbundet Vest-Agder)

Utdanningsforbundet Vest-Agder er i gang med en stor undersøkelse av arbeidsmiljøet i barnehagen sett på bakgrunn av organisasjonsmodeller. Undersøkelsen gjennomføres i samarbeid med utredningsavdelingen i forbundet sentralt.

Undersøkelsen har som mål å belyse hvordan ulike organisasjonsmodeller påvirker kvaliteten på barnehagetilbudet for 0 – 3-åringene og hvilke konsekvenser de ulike organisasjonsmodellene får for førskolelærernes arbeidsmiljø.

Karin L. Langeland, leder av seksjon barnehage i Utdanningsforbundet Vest-Agder, opplyser til Første steg at fylkeslaget de siste årene har opplevd et stort engasjement blant medlemmer som arbeider med de minste barna. Disse medlemmene ser at antallet små barn i barnehagen øker, samtidig som nye organisasjonsmodeller, som

for eksempel 14-barnsgrupper, i større grad tas i bruk.

Ifølge Langeland spør medlemmene seg: Hva gir gode rammer for omsorg, lek og læring? Hva er best for de minste barna? Har barnegruppenes størrelse noen betydning? Er tilbudet til de minste barna godt nok?

Diskusjonene frambringer forskjellige synspunkter både hva angår tilbudets kvalitet og tidspresset på førskolelærerne.

Det finnes lite forskning på feltet. Utdanningsforbundet Vest-Agder ønsker derfor å gå dypere inn i problematikken for å se om det lar seg finne svar på spørsmålet om hva som fremmer og hva som hemmer kvalite-

ten på barnehagetilbudet til de minste barna.

Undersøkelsen springer direkte ut av Utdanningsforbundets nasjonale undersøkelse om førskolelærernes arbeidsmiljø som ble offentliggjort i mai i fjor. I den nasjonale undersøkelsen kom det fram at mer enn halvparten av førskolelærerne ikke hadde tid til å gjennomføre oppgavene sine som planlagt.

Utdanningsforbundet Vest-Agder ønsker å belyse denne problematikken nærmere, med spesiell vektlegging av vilkårene for de førskolelærerne som arbeider med de minste barna. Fylkeslaget vil også se på førskolelærernes kompetanse til å ivareta de minste, et tema som også ble berørt i den nasjonale undersøkelsen.

Rapporten fra den undersøkelsen som nå pågår i Vest-Agder vil bli presentert i en større artikkel i Første steg senere, muligens i nr. 2 som kommer i mai.



Av Kirsten Bache Dahl,

advokat i Utdanningsforbundet



Om adgangen til å slå sammen ledelsesressurser ved flere barnehager

Unntak fra barnehagelovens hovedregel om at hver barnehageenhet i en kommune skal ha hver sin styrer må ha som formål å gi en bedre totalløsning enn det hovedregelen gir. Men det må ikke bli slik at unntakstilstander blir det normale i kommunen.

Utdanningskontoret hos Fylkesmannen i Vest-Agder uttalte 26. juni 2006 følgende i en konkret sak som dreide seg om:

- Samordning av ledelsesressurs.
- Sammenslåing av barnehager.

Utgangspunktet er at barnehageloven § 17 krever at barnehagen skal ha en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse, og paragrafen stiller formelle krav til utdanning hos den som skal være daglig leder. Ordlyden i loven er «Barnehagen skal ha», og loven selv gir ingen dispensasjonsadgang fra kravet om at hver barnehage skal ha daglig leder. I sitt brev vurderer Fylkesmannen i Vest-Agder om loven likevel kan anses for å åpne for et unntak.

Samordning av ledelsesressurs

Styreren er tillagt særlige oppgaver i barnehagen, noe som også blir presisert i forarbeidene til loven. Lovgiver forutsetter at disse oppgavene best kan utføres ved at én styrer har ansvar for én barnehage.

”Departementet har vurdert det som en mulig bedre løsning at én kvalifisert styrer har ansvar for flere barnehager, enn at en eller flere barnehager ledes av ukvalifiserte.”

Lovens forarbeider åpner imidlertid for å fravike kravet unntaksvis, forutsatt at dette vil gi et bedre tilbud totalt sett.

Fylkesmannen er derfor ikke i tvil om at det som unntak fra hovedregelen kan være anledning til å fravike kravet om én leder for hver barnehageenhet, ved å samordne styrerressursene. Følgende kriterier må være oppfylt for at slik samordning skal kunne skje:

- Hensiktsmessig avstand mellom barnehagene.
- Styrerteamet har daglig kontakt.
- Hver enkelt barnehage følges opp daglig.
- Den forskriftsmessige normen for pedagogisk bemanning overholdes.

Fylkesmannen påpeker likevel at når departementet i forarbeidene tydelig har presisert at

samordning av styrerressurser er unntakstilfelle, eller at det bare kan skje i enkelte tilfeller, så kan det uansett ikke være anledning til å innføre denne form for samordning som tilnærmet normalordning i en kommune.

Sammenståing av barnehager

I barnehagelovens forarbeider ble begrepet «unntaksvis» gjennomgående benyttet i forbindelse med spørsmålet om adgangen til å slå sammen flere små barnehager organisatorisk til én felles virksomhet med én styrer. Dette at flere barnehager slås sammen, anses som noe mer omfattende enn når flere barnehager som er selvstendige enheter, slår sammen sine styrerressurser. Det stilles strengere krav og kan gjøres «unntaksvis i enkelte spesielle tilfeller». Det skal ved sammen-

slåing av barnehager legges vekt på følgende kriterier:

- Virksomhetens størrelse etter en sammenslåing.
- Barnehagenes geografiske plassering i forhold til hverandre.
- Tilgangen til kvalifisert personale.

Departementet har vurdert det som en mulig bedre løsning at én kvalifisert styrer har ansvar for flere barnehager, enn at en eller flere barnehager ledes av ukvalifiserte.

I sitt brev konkluderte Fylkesmannen med at et unntak fra lovens hovedregel om at hver barnehageenhet skal ha én styrer, må ha som formål å gi en bedre totalløsning enn lovens hovedregel. Og det må ikke bli slik at unntakstilstander blir det normale i kommunen.

Reggio Emilia i Norden:

Fra undergrunnsbevegelse til rådende diskurs

Den Reggio Emilia-inspirerte barnehagefilosofien er på frammarsj i Norden. Det som begynte som en undergrunnsbevegelse er i dag blitt en rådende diskurs, i alle fall i Sverige, ifølge Greger Rösnes ved Reggio Emilia Institutet i Stockholm. Både i Sverige og Danmark har denne filosofien etter hvert utviklet sterke røtter. Også her til lands har mange fått øynene opp for en tenkning som framfor alt vektlegger barnet.

Professor Gunilla Dahlberg ved Lärarhögskolan i Stockholm tillegges mye av æren for Reggio Emilia-filosofiens sterke stilling i Sverige. Greger Rösnes, førskolelærer siden 1986 og administrerende direktør for Reggio Emilia Institutet (REI) kommersielle virksomhet siden 2004, kaller henne «vår professor». Dahlberg var med på å skrive den svenske rammeplanen, som inneholder mye Reggio Emilia-filosofi. Og fordi rammeplanen naturligvis er et statlig gitt dokument, slik rammeplanen av 2006 er her i landet, er filosofien blitt den «rådende diskurs» som gjør det lett å snakke om den overfor politikerne, framholder Rösnes.

REI ble etablert som et kooperativ i 1993. Kooperativet har 55 medlemmer, hvorav Dahlberg er ett. REI har besøksadresse i lokalene til Lärarhögskolan i Stockholm. Ettersom

Dahlberg og Anna Barsotti, velkjente navn også for mange norske førskolelærere, var blant REIs initiativtakere, er ikke lokaliseringen det minste merkelig. Dahlberg er en høyt respektert underviser og forsker ved Lärarhögskolan, Barsotti en høyt profilert prosjektleder for REI.

Dahlberg og Barsotti var altså blant de første i Norden som skaffet seg innsikt i det arbeidet som foregikk i Reggio Emilia i Nord-Italia, der de også lærte pioneren Loris Malaguzzi å kjenne. Dahlberg og Barsotti fikk ideen til det som nå er blitt REI.

– Malaguzzi var til stede som den som innviet REI, sier Rösnes. – Han så derimot med mer skepsis på det pedagogiske prosjektet som var under oppbygging i Skarpnäck, en bydel i Stockholm. Han mente at prosjekter hadde en tendens til å bli glemt idet de blir sluttført. Dette prosjektet – *Pedagogik i en*

Daghemmet Åkervägen 76 (nå Förskolan) var blant barnehagene som ble med i Reggio Emilia-prosjektet *Pedagogik i en föränderlig omvärld* initiert av Gunilla Dahlberg, Anna Barsotti, m.fl., ved Lärarhögskolan i Stockholm.

föränderlig omvärld - initiert av nyetablerte REI, søkte om og fikk penger fra det svenske sosialdepartementet. Det ble gjennomført i et samarbeid mellom REI, Lärarhögskolan i Stockholm og bydelen Skarpnäck.

– På den tiden, altså i 1993, var jeg selv førskolelærer i Höjdens barnehage i Skarpnäck, en barnehage som også fikk bli med i dette pedagogiske prosjektet. Prosjektet i Skarpnäck begynte i det små, men ble raskt større, sier Rösnes.

Studiereiser og tidsskrift

Ganske raskt begynte REI å arrangere studiereiser til for interesserte pedagoger til Reggio Emilia. Hvert år reiser flere grupper i regi av REI til Nord-Italia, og mange norske førskolelærere deltar (en god del nordmenn reiser dessuten via en annen kanal, nemlig Reggio Emilia-bevegelsen i Danmark, som er noe annerledes og løsere organisert).

– Vi arrangerer også kurs her ved instituttet, og også her har vi mange norske deltakere, sier Rösnes.

Særlig bør kanskje nevnes REIs *pedagogista*- og *atelierista*-utdanninger. Pedagogista-utdanningen er for pedagoger, for eksempel før-



Intervjuet:

Greger Rösnes, førskolelærer og administrerende direktør, sammenligner det å arbeide Reggio Emilia-inspirert med å balansere mellom kaos og kontroll.

Ulla Messing var med der det hele begynte her i Norden, som styrer for Daghemmet Åkervägen 76. I dag er hun enhetsleder for ti barnehager i Skarpnäck.





skolelærere. Dette er en ettårig utdanning der studentene samles åtte ganger i året i til sammen 19 dager. Astrid Manger, koordinator for norske førskolelæreres Reggio Emilia-studier i regi av REI, er et eksempel på en norsk pedagogista (se Første steg nr. 4/2007). Atelierista-utdanningen er åpen for søkere med kunsterbakgrunn.

REIs sommersymposium er det Dahlberg som har hånd om. Andre REI-tiltak er integreringsprosjektet Stella Nova, et skoleprosjekt, et skolebyggprosjekt, og mye mer, som «pedagogdager» og «dialogdager».

De viktige nettverkene

Viktig er også *Sverigenätverket* blitt. Dette nettverket var tenkt som et møtested for diskusjon og debatt for Reggio Emilia-interesserte, hvilket det i høyeste grad også er blitt. I Sve-

rige har nettverket utviklet seg i lokale og regionale nettverk, som til dels har spredt seg til Norden for øvrig (se for eksempel reportasjen fra Inderøy i Første steg nr. 4/2007. Saks- haug barnehage på Inderøy i Nord-Trøndelag er med i det såkalte Grensenettverket, som er et samarbeid mellom fylkesmennene i Nord- og Sør-Trøndelag og Reggio Emiliaforeningen i Jämtland i Sverige).

I 2007 hadde REIs oppdragsopplæring og -kurs rundt 12 000 deltakere. Hvis hver pedagog har mer eller mindre daglig kontakt med ti barn, betyr det at ca 120 000 barn gjennom disse deltakerne får nytte godt av Reggio Emilia-filosofien, anslår Rösnes.

Bøker og tidsskrift

-Derimot driver REI ingen barnehager, sier Rösnes, -selv om det finnes mange barnehager

Noen e-adresser

Reggio Emilia Institutets hjemmeside:
www.reggioemilia.se

E-brev sendes til: info@reggioemilia.se
Norsk studiereisekoordinatør for REI er
Astrid Manger, som kan nås via
mangeras@online.no

Førsteamanuensis Kari Carlsen ved Høgskolen i Telemark er norsk kontaktperson for Reggio Children. Hun er studiereisekoordinatør via den danske Reggio Emilia-bevegelsen. Carlsen kan nås via
kari.carlsen@hit.no

Hun administrerer også nettstedet
www.reggioemilia.no

Du kan også gå direkte til den italienske kilden:

www.reggiochildren.it.

Der kan du velge mellom italiensk eller engelsk tekst.

som driver Reggio Emilia-inspirert. Skarpnäck og Bromma er Reggio Emilia-inspirerte bydeler (Ann Åberg, som sammen med Hillevi Lenz Taguchi har skrevet den etter hvert velkjente boken *Lyttende pedagogikk* (Universitetsforlaget 2006), er barnehageveileder i Bromma, Red.s anm.).

REI gir ut faglitteratur. Noe er oversatt fra italiensk, noe skrives av svenske forfattere. Barsotti er den som på vegne av REI har kontakten med det store senteret Reggio Children og som er den som framfor noen vet hva som forekommer av italiensk litteratur.

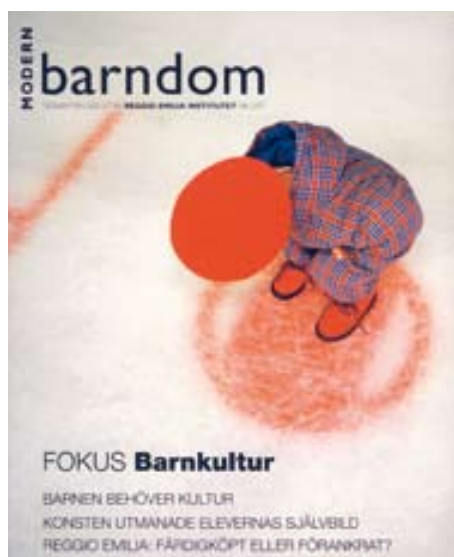
REI gir også ut tidsskriftet *Modern Barndom*, som kommer fire ganger i året, for tiden med Elin Swedenmark som redaktør.

– Den første tiden kom *Modern Barndom* noe tilfeldig, uten noen utgivelsesplan og etter økonomisk evne, sier Rösnes. – Siden er det blitt mer struktur over utgivelsene. De pengene REI tjener på studievirksomheten pløyes tilbake i driften av instituttet, og i driften av tidsskriftet.

En ikke-statisk filosofi

– Det blir feil å snakke om en Reggio Emilia-pedagogikk, understreker Rösnes. – Det er ikke snakk om en egentlig pedagogikk, det er ikke snakk om en metode. Det dreier seg om en filosofi som ikke er statisk.

Han ser faren for at en utlegning om hva filosofien går ut på, kan bli vag: – I Reggio Emilia, derimot, arbeides det veldig konkret.



Reggio Emilia Institutet gir ut kvartalstidsskriftet *Modern Barndom* – her nr. 2/07 (faksimile).

Førskolelærerne er veldig tydelige i alt de gjør, og arbeidet er gjennomsyret av refleksjon koblet til pedagogisk dokumentasjon.

– Førskolelærerne i Reggio Emilia reflekterer ut fra en pedagogisk holdning. De er pedagoger i ett og alt, de er ikke stedfortredende mødre. De ser barna som subjekter, ikke objekter. Arbeidet er ikke bundet til et program eller et tidsskjema, det er prosessen som blir fokusert, understreker Rösnes.

– Det er vanskelig å arbeide i tråd med Reggio Emilia-filosofien, men det er svært interessant. Det går på mange måter ut på å balansere mellom kaos og kontroll, sier han.

Daghemmet Åkervägen 76

Ulla Messing var styrer i Daghemmet Åkervägen 76 i Skarpnäck i tidsrommet 1992 – 2000, og altså under hele prosjektperioden. I dag heter denne barnehagen Förskolan Åkervägen 76. Det treårige prosjektet *Pedagogik i en föränderlig omvärld* som i utgangspunktet innbefattet Daghemmet Åkervägen 76 og enda seks barnehager, forløp i tidsrommet 1993 – 1996. Det kan med atskillig rett hevdes at Stockholm-bydelen Skarpnäck er Reggio Emilia-inspirert barnehagepedagogikkens vugge i Norden.

Ulla Messing holder fortsatt til i Skarpnäck. Hun er nå enhetsleder for ti barnehager med 28 avdelinger, 90 ansatte/45 førskolelærere, og vel 430 barn.

REIs kurs våren 2008

Att samarbeta med den kompetenta föräldern

Stockholm 31. mars,

Göteborg 2. april,

Malmö 4. april

Kursansvarlig er Amelia Gambetti, representant for Reggio Childrens internasjonale nettverk.

Vygotskij som inspiration

Stockholm 1. april, kveldskurs.

Lev Vygotskij er en av de teoretikerne som har betydd mye for utviklingen av Reggio Emilia-filosofien. Psykolog Leif Strandberg forteller om Vygotskijs kulturhistoriske pedagogikk. Denne kurskvelden arrangeres også i Östersund 26. mai.

Introduktionskväll i pedagogisk dokumentation

Stockholm 7. april, kveldskurs.

Foreleser er Malin Kjellander, pedagogista i Skarpnäck.

Bildkurs för pedagoger

Stockholm 14. – 17. april

Kurs i tegning, maling og skulptur med formingslærer Karin Furness fra Skarpnäck.

Vad kan vi lära av Reggio Emilia?

Stockholm 17. april, kveldskurs.

Forelesere er Anna Barsotti og Harold Göthson, prosjektledere ved REI, og Lovisa Sköldefors, pedagogista i bydelen Hammarby i Stockholm.

Barn, rum och relationer

Stockholm 21. og 22. april

Hvordan utvikle barnehagens miljø? Møt atelierista Veia Vecchio fra Reggio Children og arkitekt Michele Zini fra arkitektfirmaet ZPZ Partners i Modena.

Att organisera för en lyssnande pedagogik

Stockholm 24. april

Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi satte «lyttende pedagogikk» på dagsordenen, men her møter du Per Bernemyr, pedagogisk konsulent ved REI, Hans Dahlin, enhetsleder i bydelene Bagarmossen og Skarpnäck, og Lotta Enerskog, pedagogista ved barnehagen Färjan i bydel Bromma.

2008 – observation och dokumentation i dag

NB! – i Trondheim! 24. og 25. april.

Hvordan utvikle pedagogisk dokumentasjon? Møt atelierista Veia Vecchia fra Reggio Children – hun tolkes til svensk.

Layout, foto och dokumentation – praktisk användning för pedagoger

Stockholm 5. og 6. mai

Hvordan utvikle en best mulig pedagogisk dokumentasjon? Møt formgiverne Karin Gandini og Monika Moravcsik og fotograf Pernille Tofte.

Reggio Emilia-inspiration i praktiken

Stockholm 15. og 16. mai

Bli med på et to dagers studiebesøk i Reggio Emilia-inspirerte barnehager. Introduksjon ved Anna Barsotti, avsluttende diskusjon og refleksjon ved Greger Rösnes.

Vad har genus med Reggio Emilia-inspiration att göra?

Stockholm 23. mai

Hvordan motarbeide stereotype kjønnsrollemønstre? Ved Karin Hultman og Anna Palmer, doktorander ved Lärarhögskolan i Stockholm.

Sommarsymposium 2008

Stockholm 9. – 13. juni.

Et samarbeid mellom REI og professor Gunilla Dahlberg ved Lärarhögskolan i Stockholm.

Interesserte som vil ha mer detaljerte opplysninger om REIs kurs, konferanser og seminarer, priser/avgifter medregnet, bes besøke www.reggioemilia.se.



Av Lene Chatrin Hansen

Lene Chatrin Hansen er førskolelærer og arbeider som pedagogisk leder i en 50 prosent stilling ved Eilert Sundt studentbarnehage på Blindern i Oslo. Hun er sisteårs masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og studentrepresentant. I og utenfor studentmiljøet er hun også å finne som skribent og kurs- og foredragsholder (foto: Erik Sundt).

Bli med i kampen mot måle- og veiebarnehagen

Vår utmerkede studentmedarbeider kjenner måle- og veiebarnehagen godt ettersom hun bor og arbeider i Oslo. Hun kan sin *ABC og 1, 2, 3* godt nok! Nå oppfordrer hun, med lov og forskrift, studentbarnehagene og Fylkesmannen i Oslo i ryggen, leserne til å bli med på felttoget mot måle- og veiebarnehagen.

For akkurat ett år siden satt jeg og skrev om veilederen *ABC og 1, 2, 3* – fordi den da hadde rystet meg og min juleferie så grundig at jeg måtte dele mine bekymringer med flere. Dersom dere fulgte mine «studentblikk» gjennom fjoråret, så vet dere nå at nettopp Veilederen er en av sakene jeg brenner stort for. Eller rettere sagt; jobber hardt imot. Så også i år. Blir dere med?

Jeg er heldig som arbeider som pedagogisk leder i Eilert Sundt studentbarnehage. Studentbarnehagene er en del av Studentsamskipnaden i Oslos velferdstilbud for studenter tilknyttet Universitet i Oslo og tilhørende høyskoler; vi tilbyr til sammen 630 barnehageplasser, og har rundt 60 pedagoger. Vi er selvfølgelig opptatt av barns oppvekstvilkår og den pedagogiske utviklingen, og med kritisk blikk følger vi alle pågående samfunnsdebatter innenfor vårt område. Ingen av de 12 studentbarnehagene har tatt i bruk Oslo kommunes og byråd Torger Ødegaards Veileder.

Støttes av Fylkesmannen

I mai i fjor skrev vi derfor et brev til Fylkesmannen i Oslo hvor vi blant annet stilte spørsmål ved om Veilederen ivaretar barnehagelovens krav om *barns rett til medvirkning* – om Veilederens utstrakte bruk av dokumentasjon ivaretar dette kravet.

I september kom svaret. Vi kunne lese følgende: «Ved eventuell motstrid mellom en veileder og føringene i lov og forskrift, vil veile-

deren måtte vike.» Avslutningsvis står det også: «Veilederen *ABC og 1,2,3* må fortolkes i lys av føringene i lov og rammeplan. Fylkesmannen vil i eget brev til Oslo kommune vise til at veilederen må forstås i lys av lov og rammeplan. Fylkesmannen forutsetter at Oslo kommune som lokal barnehagemyndighet og barnehageeier sikrer lovens og rammeplanens føringer.» Dette er foreløpig siste ord fra Fylkesmannens kontor.

Tidligere kunnskapsminister Øystein Djupedal skrev på Aftenpostens debattsider (18. september 2007) at Kunnskapsdepartementet ikke hadde vurdert Oslo kommunes veileder, men at det gjennom rammeplanen er lagt klare føringer for for eksempel barnehagens bruk av kartlegging og dokumentasjon. Videre skrev han: «Dersom kommunene eller enkeltbarnehager ikke følger dette, vil jeg oppfordre ansatte og foreldre til å ta dette opp.»

Hjelp Solhjell

Dersom leserne av disse linjer ser at deres kommune eller barnehage beveger seg i retning av en veie- og målebarnehage lik veilederens idealbarnehage, håper jeg dere følger denne oppfordringen. Jeg tror vår nye kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell har barnehagerelaterte spørsmål langt nede i skuffen etter førjulstidens og nyårets fokus på «krisen i den norske skolen». Hjelp ham til å hente barnehagen opp fra skuffen! Kunnskapsdepartementet og Djupedal overlot et altomfattende ansvar til ansatte og foreldre

– og det ansvaret må vi ta, enten vi liker det eller ei.

Lytt til Unni Bleken

Unni Bleken er nok en medkjemper i kampen mot veie- og målebarnehagen, og et av hennes spørsmål er: Skal førskolelærerne være tilskuere eller deltakere i barnas liv? (Upublisert mars 2007) Hun sier videre at det er viktig at barnehagene er realistiske i forhold til de pedagogiske ressursene de faktisk disponerer, og til hvordan disse dyrebare ressursene benyttes. I boken *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk* stiller hun flere legitime spørsmål om vår pedagogiske ansvarsrolle: «Hvorfor er førskolelærerne på grunnplanet så tause omkring konsekvensene for barna og for arbeidsmiljøet av endringer som blir bestemt fjernt fra deres egen hverdag? Hvorfor har vi ikke livligere faglig erfarings- og meningsutveksling i disse spennende tider?» (2007, s.39)

Skriv til meg!

Her kommer nok en oppfordring: Skriv til meg! Fortell meg om dine erfaringer og din barnehagehverdag – enten du nå jobber med eller mot *ABC og 1,2,3*. Del tanker, spørsmål og refleksjoner – så kan jeg bringe dem videre, med eller uten ditt navn under. Du bestemmer. Slik du også bestemmer om du vil være deltaker eller tilskuer – ikke bare i barnas liv, men også i ditt eget.

Min e-postadresse er

LeneC.Hansen@stud.lu.hio.no.