



«Omsorg uten dulling.» er slagordet for Siri Skröder (t.v.) og Vigdis Eidsvåg. Skröder er rådgiver i Stiftelsen Kanvas, Eidsvåg er daglig leder av Bekkestua barnehage i Bærum. Begge er opptatt av arbeidsmiljø, medarbeidernes helse og sykefravær.

Arbeidsmiljø

- 04** Omsorg uten dulling ved Bekkestua barnehage i Bærum.
- 08** Høgskolen i Vestfold har evaluert den såkalte Ski-modellen. Det ble mye ros.

Prosjekter

- 17** Første stegs tidligere spaltist Lene Chatrin Hansen leder pilotprosjektet *Barnemiljøvurderinger*, der målet er å utarbeide kriterier for et godt relasjonelt miljø i barnehagen.
- 24** Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold og Atferdssenteret i Oslo er i gang med langtidsundersøkelsen *Barns sosiale utvikling*. Hva er det ved barnehagen, egentlig, som gjør at den faktisk kan bidra til barns sosiale utvikling?
- 30** Likestillingsarbeid i barnehagen: Ole Bredesen Nordfjell rapporterer fra arbeidet ved Reform – ressursenter for menn, med EUs Gender Loops-prosjekt.

EECERA

- 12** Berit Bae er trolig vår fremste når det gjelder temaet barns medvirkning. Temaet må fortsatt forskes på, men forskere og førskolelærere må i større grad enn hittil samarbeide på like fot i barnehagen for å se mulighetene og unngå fallgruvene.

Internasjonalt

- 18** Også straffedømte kan ha barn i barnehagealder. I Horserød statsfengsel i Danmark er mye gjort for å få til en familievennlig soning.
- 36** Kunnskaps- og erfaringsutveksling basert på gjensidig respekt er forutsetninger for et godt internasjonalt arbeid, sier Haldis Holst, som har vært på Education Internationals barnehagepolitiske seminar på Malta.

Dokumentasjon

- 20** Else Cathrine Melhuus vil vi skal stille kritiske spørsmål ved pedagogisk dokumentasjon, slik at vi oppnår å fremme og ikke hemme demokratiske prosesser i barnehagen.

NESTE NUMMER: Første steg nr. 2/2009 utgis i uke 22, i slutten av mai. Vi vil ta for oss evalueringen av rammeplanen, og også den forestående evalueringen av førskolelærerutdanningen. Og hvordan går det med rekrutteringen til førskolelæreryrket? Stig Broström fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole/Aarhus Universitet skriver om overgangen barnehage – skole. Og kanskje fyller noen år?

Forskningsrådet og praksisrettet FoU

- 38** Thor Ola Engen, Chamilla Strædet Kristoffersen, Lise Skoug Obel, Sigrun Sand, Tove Skoug og Berit Zachrisen arbeider i regi av Høgskolen i Hedmark med prosjektet *Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk*.

Nye kurs og nye bøker

- 07** Kurs våren 2009
- 41** Nye bøker

Faste spalter

- 28** **På siden:** Einar Juell og Jon Kaurel frykter vi kan stå foran likvideringen av førskolelærernes profesjonalitet.
- 29** **Med studentblikk:** Møt Første stegs nye spaltist Morten Solheim som sier at barn skal regnes *med*, ikke *regnes med*!
- 30** **Seksjonsledelsens sider**
- 42** **Jus:** Kirsten Bache Dahl kommenterer lovfestet rett til individuell barnehageplass.
- 43** **Med styrerblikk:** Ingunn Talhaug Rasmussen tar til orde for løsningsfokusert tenkning – LØFT.

Alt usignert stoff er skrevet av redaksjonen.

Tiltak mot sykefravær i Kanvas-barnehagene

Å se

ING BLI SETT

Vigdis Eidsvåg vil se sine medarbeidere, og hun vil at de skal se at hun ser dem og deltar i deres hverdag på arbeidsplassen. Det at medarbeiderne skal føle seg verdsatt på jobben, inngår blant tiltakene mot sykefravær i Kanvas-barnehagene. Det skal være lov å være syk, men det skal også være lov å spørre «er du syk nok til å være hjemme?»

Stiftelsen Kanvas' 40 barnehager har til dels høyt sykefravær, slik resten av barnehagesektoren har, kommunalt som privat. Strategiarbeidet Puls, inkludert det såkalte *Se meg*-prosjektet (2004 – 2006), karakteriseres imidlertid som svært vellykket av daværende prosjektleder Siri Skrøder og prosjektmedarbeider Vigdis Eidsvåg. Eidsvåg er daglig leder i Bekkestua barnehage i Bærum kommune vest for Oslo, og Skrøder er rådgiver ved Kanvas' sekretariat i Oslo.

– I løpet av *Se meg*-prosjektet ble sykefraværet redusert med ca 15 prosent, sier Skrøder.

Deretter begynte imidlertid fraværet å øke igjen, og derfor har Kanvas nå på nytt gitt fraværproblematikken høy prioritet, denne gangen i regi av stiftelsens eget arbeidsmiljøutvalg (AMU). Stikkordet denne gangen, som under *Se meg*-prosjektet, er et sterkt fokus på tydelige forventninger til de ansatte, samt ledelsens og medarbeidernes aktive medvirkning. Initiativet kommer fra AMU, men tiltak iverksettes i henhold til de forskjellige barnehagenes egne handlingsplaner. Det skal utarbeides en tiltakspakke, men iverksettelsen

lokalt må tilpasses den enkelte barnehage.

En rutine Kanvas-administrasjonen har innført, er hvert kvartal å kontakte de fem barnehagene med lavest sykefravær og de fem med høyest. De første får spørsmålet «hva har dere gjort for å senke sykefraværet?», de andre «hva mener dere er grunnen til at sykefraværet er så høyt? Hvilke tiltak skal iverksettes?» De svarene som innkommer, blir bearbeidet og får så komme hele organisasjonen til gode.

– Ifølge en myte *blir* vi syke i barnehagen, sier Eidsvåg. – Vi mener at dersom du tror du blir syk, blir du syk. Vi har brukt mye tid på å pirke i denne myten.

I den enkelte barnehage er det naturligvis lederens oppgave og ansvar å ta tak i et så viktig utfordring som det sykefravær representerer. I januar 2008 led personalet i Bekkestua barnehage under ett eller to sykefravær hver eneste dag. Eidsvåg bestemte seg for å gå konkret til verks: Hun stilte spørsmål til hver enkelt med sykefravær. Samtalene ble ofte kombinert med rådgivning og veiledning.

Kanvas har en samarbeidsavtale med bedriftshelsetjenestetilbudet Psykologbistand. Den som har behov, kan få en samtale med eller veiledning av psykolog. Alle ansatte kan få inntil ti timer årlig mot å betale en engangs egenandel på 300 kroner. Dette mener Kanvas fungerer positivt og forebygger sykefravær.

– Å se sine medarbeidere innebærer også å stille dem de ubehagelige spørsmålene, supplerer Skrøder. – Å se folk betyr ikke bare å stryke dem med hårene.

For Eidsvåg har dette ført til at hun i noen

tilfeller har rådet medarbeidere til å finne seg en annen arbeidsplass. For som det framgår av AFI-undersøkelsen, kan sykefraværet ha en tendens til å være høyere for personer som av ulike årsaker ikke er blant de mest motiverte for å være akkurat der de er. Det er slike samtaler som kalles «de vanskelige» – skjønt i Kanvas kalles de nå heller «de nødvendige» samtalene.

Omsorg uten dulling

I Bekkestua barnehage må den som er borte med sykefravær ringe til barnehagen og si fra. Blir fraværet noen dager langt, sørger Eidsvåg for å holde kontinuerlig kontakt med den syke. Når den ansatte er tilbake igjen kan det hende, hvis Eidsvåg finner det riktig ut fra situasjonen, at hun tar en direkte og konkret samtale med medarbeideren om vedkommendes sykefravær. Relevante spørsmål kan være om medarbeideren tror hyppig hodepine kan skyldes arbeidsmiljøet, eller om hodepinen kan ha andre årsaker. Trenger den ansatte særlig støtte av noe slag, eller spesielt tilrettelagte arbeidsoppgaver?

Eidsvåg viser til læreren og forfatteren Inge Eidsvåg (de to er ikke i slekt) som i en forelesning om barn og barndom sa at det er viktig at vi som arbeider med barn, ser på barna med det kjærlige omsorgsblikket, men de skal ikke dulles med: – Det er slik jeg ønsker å se på mine medarbeidere også.

– Vi vil ha et miljø der det er lov å være syk, men der det også er lov å berømme det å være frisk, sier hun.

– 5 prosent av alt sykefravær kan relateres til helse, alt utover kan skyldes organisasjonen, sier Skrøder med henvisning til uttalelser fra sakkyndige.

Nettopp derfor framhever Eidsvåg personalarbeidet som lederens viktigste oppgave. Økonomi og administrasjon er viktig, men personalarbeidet er viktigst.

– Det er viktig at lederen er synlig i miljøet, at hun er til stede. Lederen må vite og forstå hva personalet holder på med, og personalet



Intervjuet: Siri Skrøder (t.v.) er rådgiver i Kanvas, Vigdis Eidsvåg er daglig leder av Bekkestua barnehage. Begge er opptatt av medarbeidernes helse under mottoet «omsorg uten dulling».



samlinger) for alle daglige ledere og verneombud. Det arrangeres også samlinger for alle ansatte.

– Nå vil vi utvikle lederopplæringen ytterligere, sier Skrøder. – I samarbeid med Psykologbistand tilbyr vi styre og daglige ledere et helhetlig lederutviklingsprogram. Dette programmet vil bestå av individuell veiledning, gruppeveiledning og samtaler med temaer som stressmestring, selvledelse, kommunikasjon, de nødvendige og krevende samtalene, endringsledelse, samt motivasjon og veiledende/rådgivende lederskap.

Stikkord her er nettopp personalledelse og kommunikasjon. I dagens barnehage framheves barns rett til medvirkning, men Kanvas vil i tillegg framheve personalets rett til det samme.

– Det handler om å la folk få arbeide med det de er dyktigst til, til å få arbeide i flytsonen, sier Eidsvåg. Hun forteller om den unge jenta, en ansatt, som

lot til å trives ikke så godt i barnehagen. Det viste seg imidlertid at hun hadde et betydelig talent for å arbeide med datateknologiske oppgaver, og så fikk hun i stor grad lov til det.

– Hun blomstret, sier Eidsvåg. For det viktigste er å gi folk følelsen av å være nødvendige på jobben.

Det samme gjelder innen Kanvas' veiledningsprogram for nyutdannede førskolelærere. I en organisasjon som programmessig tar sikte på å rekruttere de beste kreftene, må det også nedlegges et betydelig arbeid for å beholde dem.

I tillegg til at HMS vektlegges gjennom årlige kontroller i alle barnehager, samarbeider Kanvas med Bedriftenes førstehjelpssenter om førstehjelpsopplæring og diverse utstyr, samt med NAV om tiltak for å bedre det fysiske arbeidsmiljøet. Det dreier seg for eksempel om tilretteleggingstiltak og ergonomikurs. Litt innsikt i ergonomi, det vil si læren om tilpasning av redskaper og arbeidsforhold, kan redde mange fra vonde skuldre, stiv nakke og ryggsmarter!

skal vite at hun er blant dem, og forstå hvorfor, sier Eidsvåg.

Det viktigste er å se medarbeiderne, og å vise at de er viktige personer på arbeidsplassen, i barnehagen. Det er viktig å vise dem at de er nødvendige, og at de gjør en forskjell. Det er ikke likegyldig om de er til stede eller borte.

Den vanligste formen for fravær er korttidsfraværet og det mellomlange fraværet. Langtidsfraværet, definert som 14 dager eller mer sammenhengende, forekommer sjeldnere, og ifølge AFI er årsaken til langtidsfravær ofte årsaker som ikke har med arbeidsplassen å gjøre. Skrøder er av den oppfatning at selv om sykefraværet ikke er arbeidsrelatert, vil den sykmeldte komme fortere tilbake dersom arbeidsgiver viser at han bryr seg!

Men altså ingen dulling! Og noen kan bli rådet til å finne seg en annen jobb!

Kanvas-skolen

Stiftelsen Kanvas driver Kanvas-skolen, som inkluderer lederopplæring. Det arrangeres ledersamlinger for alle daglige ledere, og helse-, miljø- og sikkerhetssamlinger (HMS-

AFI-notat om arbeidsmiljøet i barnehagen:

Arbeidet med barna og samarbeidet med kollegene er helsefremmende

Det pedagogiske arbeidet med barna og samarbeidet og samværet med kollegene er de to viktigste helsefremmende faktorene for barnehageansatte. Helsehemmende er blant annet et ofte dårlig tilrettelagt fysisk arbeidsmiljø sammen med virkningen av lav status, lav lønn og for dårlig faglig oppfølging og utvikling for den enkelte.

Ubalanse er et stikkord i AFI-notat nr. 9/2008, *Arbeidsmiljøet i barnehagen. En casestudie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor*, skrevet av Heidi Enehaug, Migle Gamperiene og Asbjørn Grimsmo. Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) har på oppdrag fra Utdanningsforbundet gjennomført en kvalitativ arbeidsmiljøundersøkelse i fire barnehager på Østlandet, to kommunale og to private, med dette notatet som resultat.

«Samlet sett kan ubalansen bidra til å forklare hvorfor sykefraværet er høyt innen en sektor hvor trivselen også er høy,» skriver forskerne. Eksempler på det som skaper ubalanse er den enkeltes opplevelse av lav status, lav lønn og dårlig faglig oppfølging og utvikling. Forskerne skriver om de to *helseløypene*, den negative knyttet til de momentene som her er nevnt, og den helsefremmende, som er knyttet til arbeidet med barna og samarbeidet/samværet med kollegene. De to helseløypene eksisterer

parallelt i hver enkelt barnehage, men forholdsvis uavhengig av hverandre – derfor blir det *ikke* et paradoks at barnehageansatte opplever at de trives på jobben samtidig som de har et gjennomsnittlig høyt sykefravær.

Barnehagen er en arbeidsplass der både barn og voksne er utsatt for smittsomme sykdommer, noe som er årsak til korttidsfravær og mellomlangt fravær. Forskerne anbefaler at det i barnehagene arbeides med tanke på økt bevissthet om hygieniske rutiner som gjelder både voksne og barn. Dette er bevisstgjøringsarbeid som hører inn under arbeidet med helse, miljø og sikkerhet – HMS. HMS har også med andre sider av det fysiske arbeidsmiljøet å gjøre, som for eksempel ergonomi, det vil si fysisk slitsomme arbeidsstillinger som kan gå ut over rygg, skuldre og nakke, men som også kan avhjelpes gjennom bruk av riktige møbler og redskaper. Forskerne tror mange barnehageansatte kan ha en forholdsvis lav bevissthet i forhold til voksnes HMS-situasjon og arbeidsmiljø.

Barnehageansatte blir også slitne – forskerne snakker om en «generell slitenhet» – fordi det relasjonelle arbeidet i barnehagen kan være svært intenst og med små muligheter til pauser, selv korte pauser, i løpet av arbeidsdagen. Denne konstante intensiteten svekker muligheten for refleksjon over egen praksis. Forskerne vil ikke se bort fra at denne generelle slitenheten er årsak til en del av sykefraværet.

Når det gjelder langtidsfravær, mener forskerne at det helst er forhold utenfor barnehagen som er årsaken, for eksempel private problemer «på hjemmebane». Slike årsaker kan det være vanskelig å gjøre noe forebyggende med for arbeidsgiver, skriver de.

«Kvinnekulturens ansvarsrasjonalitet»

Denne mellomttittelen er forskernes (side 63 i notatet). Det dreier seg om noe forskerne tydeligvis ser på som en særegen kvinnelig måte å rekke over arbeidsoppgaver som i grunnen er for store og omfattende. Forskerne

peker på rammeplanen som de kaller «ambisiøs på barnehagens vegne». Rammeplanens oppgaver skal løses med en bemanning som ofte er knapp, noen ganger knappere enn strengt talt forsvarlig. For å komme gjennom hverdagen ser barnehageansatte seg nødt til å velge bort oppgaver, noe som gir enkelte dårlig samvittighet. Ifølge forskerne er det imidlertid forbausende få som sier de må gå på akkord med sine faglige standarder.

Det er i denne forbindelse forskerne skriver om «kvinnekulturens ansvarsrasjonalitet». Denne formen for rasjonalitet går ut på at når rammebetingelsene for arbeidet blir opplevd som problematiske, dreies oppmerksomheten mer mot her og nå-situasjonen og det som skal til for at forholdet til en kollega eller et barn skal fungere godt her og nå. Slik stykkes arbeid og ansvar opp i overkommelige deloppgaver og delmål slik at den enkelte ansatte kan si til seg selv at «jeg gjør noe riktig, jeg gjør en forskjell, selv om alt rundt meg er problematisk» (side 64). Med en slik måte å tenke på vil den ansatte langt på vei, ifølge forskerne, kunne se helt bort fra målene i rammeplanen og den fagligheten vedkommende har fått gjennom utdanningen.

Den faglige standarden blir operasjonalisert til å handle om effektive bleieskift, måltider til rett tid, samlingsstund, utetid, og så videre. Forskerne skriver at de tror på de ansatte som sier de ikke trenger gå på akkord med sine faglige standarder, men det de ikke er sikre på, er om de ansatte kanskje har utviklet *omdefinerte tolkninger* av hva faglig standard dreier seg om i praksis, slik at rammeplanens krav og fagligheten fra utdanningen kanskje fortrenges.

Tiltak

Forskerne avslutter notatet med forslag til tiltak. Vektlegging av HMS-arbeid er deres første punkt. De har i tillegg merket seg at bedriftshelsetjenesteordninger (BHT) stort sett glimrer ved sitt fravær innen barnehage-sektoren. De anbefaler innføring av BHT, og

ulike former for etterutdanning i regi av BHT for både ansatte og ledelse i barnehagen.

Lederne i barnehagen må få bedre kunnskaper om arbeidsmiljøarbeid i forhold til både fysisk, psykososialt og organisatorisk arbeidsmiljø og konflikthåndtering. Lederne i barnehagen trenger med andre ord mer enn pedagogisk kompetanse (side 67): «Det er viktig at framtidige ledere får tilbud om profesjonell lederopplæring før de får personalansvar.»

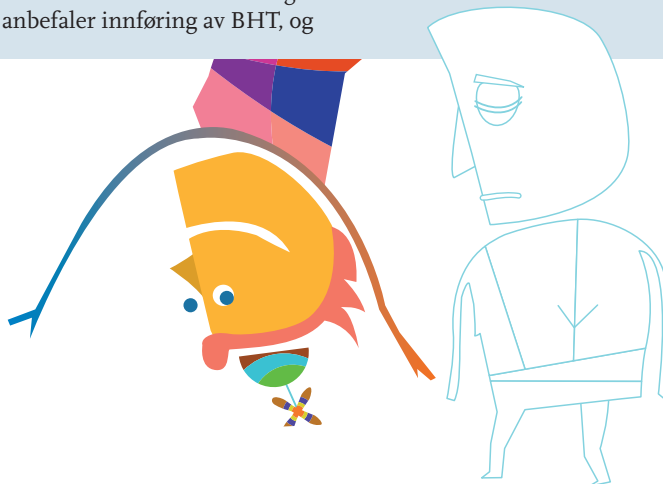
ASSISTENTENES KOMPETANSE MÅ HEVES – forskerne kaller assistentene et satsingsfelt, særlig om rammeplanens «ambisiøse målsetninger» skal nås. De anbefaler også tettere relasjoner mellom de pedagogiske lederne og assistentene. Et forslag til tiltak som kom fram i forskernes intervjuer med ansatte var blant annet at de pedagogiske lederne får personalansvaret for assistentene.

BEMANNINGEN MÅ STYRKES (side 68): «En høyere bemanningsnorm og en reell normdekning kan virke forebyggende for slitenhet på kort sikt og for utbrenthet og muskel- og skjelettplager på lang sikt.» Om bruken av vikarer skriver forskerne at disse bør ha så god kompetanse at de ikke blir en ekstrabelastning for dem de skal arbeide sammen med.

Det må bli slutt på et fenomen forskerne peker på som et problem, nemlig at barnehagene i atskillig grad rekrutterer ufaglærte ansatte med nedsatt arbeidsevne fra andre ufaglærte yrker.

VIDERE- OG ETTERUTDANNING MED LØNN anbefales i kompetansehevingsøyemed. Barnehageledelsen må uansett oppmuntre ansatte til å ta etter- og videreutdanning.

(Du kan bestille notatet gjennom www.af.no. Klikk på «Publikasjoner» i venstre spalte på AFIs åpningsside og følg anvisningene.)



Ta et kurs, møt kolleger og lær noe nytt



F.v. Eva Skogen, Mette Vaagan Slåtten og Marianne Tellefsen foredrar om lov og rett i barnehagen.



Magne Raundalen (bildet) og hans kollega Jon-Håkon Schultz tar for seg temaet barn og de vanskelige samtalenene.



Møt Ninni Sandvik i Stavanger (foto: Scanpix).



Thomas Moser og Turid Thorsby Jansen og deres fagfeller i Vestfold ser barnehagen som mulighetenes verden

Rett skal være rett

Rett skal være rett – juridiske og pedagogiske utfordringer i barnehagen arrangeres 6. mars i Utdanningsforbundets lokaler i Hausmanns gate 17 i Oslo. Påmeldingsfrist: Så raskt du kan (fristen er egentlig ute).

Foredragsholdere er høyskolelektor Eva Skogen, førstelektor Mette Vaagan Slåtten og førstelektor Marianne Tellefsen, alle ved Høgskolen i Oslo, som sammen har skrevet boken med samme tittel som kurset (Fagbokforlaget 2008). Tellefsen er jurist med seg har de Anne-Beth Brekke Tvedt, barnevernpedagog og seksjonssjef i Bufetat, region øst.

Matematikk i barnehagen

Matematikk med din glede i barnehage og skole er temaet for kurset 16. mars i Utdanningsforbundets lokaler i Hausmanns gate 17 i Oslo. Påmeldingsfristen er 1. mars.

Hvorfor er så mange redde for tall og matematikk, når vi alle egentlig er matematikere? Dette er utgangspunktet for foredragsholderne Bjørnar Alseth, Sissel Redse Jørgensen, Torgeir Onstad, Jo Røislien, og Camilla Schreiner, alle ved Universitetet i Oslo.

De vanskelige samtalenene

Kan vi snakke med barn om alt? spør barne- og krisepsykolog Magne Raundalen 12. mars. Påmeldingsfristen er nå for dette kurset som arrangeres i Utdanningsforbundets lokaler i Hausmanns gate 17 i Oslo.

Hvordan snakker du med barn om krig og krise i Gaza? Mediene er fulle av død og tragedie, og barn kan ikke unngå å bli opptatt av det som skjer.

Raundalen har med seg Jon-Håkon Schultz, som forsker på krisehåndtering og hvordan kriser påvirker elevers læring. Raundalen og Schultz har sammen skrevet boken *Kan vi snakke med barn om alt?* (Pedagogisk Forum 2008)

Matematikk og filosofi

27. april arrangeres kurset *Matematikk og filosofi – hvordan bruke filosofiske samtaler blant barn til å øke deres forståelse for matematiske spørsmål* i Utdanningsforbundets lokaler i Hausmanns gate 17 i Oslo. Påmeldingsfrist er 7. april.

Foredragsholder er høyskolelektor Anne Schjelderup ved Høgskolen i Vestfold, som tar utgangspunkt i at filosofi er et fagområde som inngår som en del av rammeplanen. Hun ser på filosofisk samtaleledelse som egnet til å vekke barns interesse for mange temaer, matematikk inkludert.

Små barns medvirkning

Det er Ninni Sandvik og Nina Johannesen som foredrar på kurset *Små barn og medvirkning – noen perspektiver* 20. mars på Hotell Victoria i Stavanger. Påmeldingsfrist er så snart som mulig!

Kurset bygger på Sandviks og Johannesens bok med samme tittel som kurset, en bok som springer ut av et treårig samarbeid ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold. Sandvik er blitt stipendiat, fortsatt i Østfold, mens Johannesen er blitt stipendiat ved Universitetet i Stavanger.

En verden full av muligheter

Barnehagen – En verden full av muligheter arrangeres 11. mai i Utdanningsforbundets lokaler i Hausmanns gate 17, og påmeldingsfrist er 17. april.

Møt professor Thomas Moser (*En verden full av muligheter - fagområdene i barnehagen*) og høyskolelektor Liv Torunn Eik (*Leken og fagområdene*), førstelektor Geir Winje (*Fra divali til halloween – etikk, religion og filosofi*), høyskolelektor Line I. Rønning Føsker (*Antall, rom og form – matematikkimprovisasjon på småbarnsavdelingen*), og høyskolelektor Turid Thorsby Jansen (*Å arbeide mot det ukjente*). Alle underviser ved Høgskolen i Vestfold.

Praksisfeltet er representert ved Lisbeth Olsrød (*Taskekrabber og andre krabber. Om å lage bok i barnehagen*), daglig leder av Salbutangen barnehage, og ved Lindis Thorkildsen (*Fra vann til havfruemonster – kunst, kultur og kreativitet*), virksomhetsleder i Presterød barnehage. Begge barnehagene er i Vestfold.

post@utdanningsakademiet.no

er e-postadressen du kan benytte ved påmelding. Mer informasjon om de enkelte kursene finner du på www.utdanningsforbundet.no, der du kan klikke deg inn på Kurs og konferanser.

Alle kursene på denne siden har en påmeldingsavgift. Vanligste pris er 900 kroner for medlemmer av Utdanningsforbundet, 1700 kroner for ikke-medlemmer, og 600 kroner for studenter. Avvik vil forekomme.

Ros til Ski-modellen i evalueringsrapport

... Ski kommune har utviklet en grundig og godt gjennomtenkt modell for drift av barnehager. Høy pedagogtethet, økt ansvar for assistentene og styrking av styrerrollen gir sammen med en faglig sterk barnehageseksjon ... gode forutsetninger for å drive gode barnehager. Modellen har et godt pedagogisk potensial, blant annet ved systematisk å dele de store barnegruppene inn i smågrupper som ledes av utdannede førskolelærere.

Konklusjonen i Rapport nr. 2/2008 fra Høgskolen i Vestfold (HVe), *En evaluering av Ski kommunes helhetlige strategi for full barnehagedekning*, skrevet av førstelektor Mari Pettersvold og professor Willy Aagre ved Barnehagesenteret ved HVe, er meget klar.

Ett kjennetegn ved Ski-modellen er barnegruppestørrelsene. Småbarnsgruppene består av 14 barn, en pedagogisk leder, en førskolelærer og to assistenter (14:4). Gruppene med barn eldre enn tre år består av 27 barn, en pedagogisk leder, en førskolelærer og to assistenter (27:4). Skal barnehager med barnegrupper av denne størrelsen fungere, må visse forutsetninger oppfylles. Pettersvold og Aagre skriver (side 84):

«... det å utvide barnegrupper (kan) ikke gjøres uten at en rekke forutsetninger er innfridd. Andre kommuner som vurderer å utvide barnegruppene i den hensikt å få flere barnehageplasser bør forsikre seg om at det finnes et godt og gjennomarbeidet system og tilstrekkelige ressurser som sikrer kvaliteten før et slikt tiltak iverksettes. Dette betyr at kommuner som kun vil kopiere forholdstallene 14:4 og 27:4, uten å ta hensyn til styrerposisjonens rolle og avgrensning, fagligheten i sentralledet, fagnettverkens betydning og de ressursene som er knyttet til rom og arealer, vil ende opp med en modell som er generelt mer sårbar for kvalitetssvekkelse enn det som er tilfellet i Ski.»

Her nevner rapportforfatterne en rekke viktige forhold som er evaluert i rapporten, som styrerens betydning, fagligheten i sentralledet (det vil si Ski kommunes barnehageseksjon), fagnettverkene (det vil si styrerne og seksjonsledelsen), og så videre – det hele lagt inn i en trenivåstruktur.

Ski kommune har per i dag 20 kommunale barnehager med 1300 plasser, og ti private barnehager samt ni familiebarnehager med sammenlagt 600 plasser. Ski har selvsagt full barnehagedekning. Det bør nevnes at rapporten omfatter kun tre kommunale av kommunens totalt 39 barnehager – det har en økonomisk begrunnelse. Rapportforfatterne mener likevel rapporten gir et forsvarlig og representativt bilde av situasjonen i Ski.

«... flere å spille på ...»

Hva sier så styrerne? De er til dels meget godt fornøyde. Når det gjelder *svakheter* ved modellen, forekommer flere utsagn. En styrer mener den blant annet er sårbar ved sykdom blant personalet (men slik vil det vel alltid være? Red.s spørsmål). En annen styrer (side 34) sier i en sammenligning med mer tradisjonelle modeller (som 9:3):

«Jeg trur ikke at den ene modellen statistisk er mer sårbar enn den andre. Jeg trudde når jeg starta opp at de her barnehagene ville være mer sårbare. Min opplevelse er ikke det. Vi har flere å spille på her. Den større personalgruppa. Så jeg klarer ikke å se at det er noe

mer sårbarhet for eksempel i den her modellen enn i en vanlig.»

Denne styreren nevner den større personalgruppen, og den økte pedagogtetheten i Ski-modellen anses da også som en av modellens sterke sider. 14:4-gruppen kan deles i to 7:2-grupper med en førskolelærer og en assistent, noe alle er enige om er en stor fordel både for barna og for assistentene – de sistnevnte får en god mulighet til såkalt modell-læring i det tette samarbeidet med en førskolelærer.

Stimulerende for assistentene

I Ski er det snakk om en ny assistentrolle, der en assistent får større oppgaver, ofte mer selvstendige oppgaver og større ansvar enn det som er vanlig i den norske barnehagen. Avstanden mellom førskolelæreren og assistenten er mindre enn hva som ofte er tilfelle. Samtidig innebærer den såkalt nye assistentrollen et større ansvar i form av veiledning for førskolelæreren.

Rapportforfatterne ser svært positivt på den betydning som er tillagt assistenten i Ski-modellen (side 49):

«Det at assistenter innimellom får ansvar og arbeidsoppgaver pluss organiseringsansvar i lederrolle på avdelingen, må gjøre noe med assistentrollen når disse vender tilbake til den. Dermed kan det allmenne problemet med ubesatte førskolelærerstillingen også ha den positive 'bivirkningen' at det skaper en mer profilert assistentrolle i framtidens barnehager, når pedagogdekningen forhåpentlig blir full noen år fram i tida. *En annen side ved det er at konstituerte førskolelærere med assistentbakgrunn gjennom denne nye erfaringen ikke sjelden får lyst til å ta førskolelærerutdanning* (Red.s utheving).»



Førstelektor Mari Pettersvold (t.v.) og professor Willy Aagre ved Høgskolen i Vestfold har ført i pennen *Rett til barnehageplass – med krav til*

god kvalitet? En evaluering av Ski kommunes strategi for full barnehagedekning (Høgskolen i Vestfold, Rapport 2/2008).



- Det er helheten som teller

Det sier styrer Beate Finstad Nilsen i Trollskogen barnehage i Ski. Hun er godt fornøyd med evalueringsrapporten fra Høgskolen i Vestfold, men påpeker at den inneholder en advarsel til kommuner som vil la seg inspirere av resultatene i Ski: De må ta hele pakken, ikke bare enkeltkomponenter.

Styreren er en svært sentral person i det som nå gjerne kalles Ski-modellen. Beate Finstad Nilsen mener styreren trolig er en viktigere person i Ski-modellen enn i andre former for organisering av kommunale barnehager.

– Det blir viktig at styreren står fram som en tydelig leder av utviklingen i den organisasjonen en barnehage med flere barn og ansatte på hver avdeling er. Det er nødvendig å prøve ut ulike måter å organisere dagen på. Spesielt viktig er det å være løsningsorientert og oppfinnsom, hele tiden å «være på jakt etter de gode løsningene». Etter min mening er en godt fungerende struktur viktigst av alt. Fungerer strukturen i barnehagen godt, har vi skapt det grunnlaget vi trenger for å kunne gi barna et godt tilbud. Viktige oppgaver som personal-samarbeid og skolerings- og utviklingsarbeid blir enklere å få til når strukturen fungerer, sier Finstad Nilsen.

Når det gjelder den enkelte barnehage, som Trollskogen barnehage i dette tilfelle, er samarbeidet førskolelærerne imellom, mellom førskolelærere og assistenter, avdelingene imellom, og mellom personalet og foreldrene, svært viktig. Finstad Nilsen viser til at evalueringsrapporten sier at Ski-barnehagenes måte å organisere barnegruppene på gjør driften av dem mer sårbar ved sykefravær blant personalet, og da er et optimalt samarbeid i alle ledd viktig for å redusere denne sårbarheten.

– Vi har jo ingen faste vikarer til rådighet, rett og slett fordi det er så godt som umulig å få tak i vikarer, sier hun.

– Dermed er vi også avhengige av en indre struktur som fungerer, supplerer Vera Bue, assisterende styrer og pedagogisk leder på småbarnsavdelingen. – Avdelingene må kunne låne personale av hverandre og ta inn barn fra hverandre.

De er godt fornøyd med evalueringsrapporten, men ser forbedringsmulighetene: F.v. foreldre-representantene Dag Håvard Jensen og Terje Roland, styrer Beate Finstad Nilsen, assisterende styrer Vera Bue, pedagogisk leder Janniche M. Olsen, og konstituert førskolelærer Hilde Findal.

Mer ansvar for assistentene

Ski-modellen legger opp til mer ansvar for assistentene, noe assistent og konstituert førskolelærer Hilde Findal setter pris på. Hun tar for tiden førskolelærerutdanning gjennom et desentralisert tilbud i Mysen i Østfold i regi av Høgskolen i Nesna i Nordland.

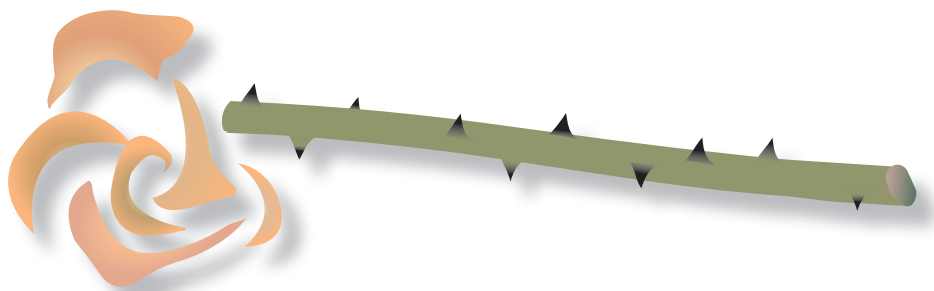
– En assistent i Trollskogen barnehage får være med på planlegging og gjennomføring av oppgaver. I andre barnehager jeg har vært, i andre kommuner, har ikke det vært tilfelle i samme grad som her, sier Findal.

Ifølge evalueringsrapporten har assistenter i Ski-barnehager en større tilbøyelighet til å ta førskolelærerutdanning enn assistenter andre steder.

Janniche M. Solheim, pedagogisk leder på en tre til seks års avdeling, mener ressursutnyttelsen gjennom samarbeid på tvers av avdelingene kan bli enda bedre, og at enda flere oppgaver kan delegeres til assistentene.

– For å få til dette bør vi imidlertid bli bedre kjent med hverandres sterke sider, og det tar tid – tid har vi lite av på en avdeling som min, sier Solheim. Hun får støtte av Bue, som tror

Ski-modellen



det er mer tid til samtaler og erfaringsutvekslinger i en småbarnsavdeling, der det kan være stillere perioder innimellom.

Fornøyde foreldre

Terje Rolland og Dag Håvard Jensen er medlemmer av foreldreutvalget, Rolland som leder. Begge er godt fornøyd med den måten Trollskogen barnehage fungerer på.

– Jeg har hatt barn i andre barnehager tidligere, og jeg er imponert over hvor godt ting fungerer her, sier Jensen. Han mener foreldrene kjenner igjen både seg selv og barnehagen i evalueringsrapporten.

– Det interne samarbeidet i barnehagen ser ut til å fungere bra, sier Rolland. – Den måten vi foreldre merker sykefravær blant personalet på, er gjerne ved at turdager blir innstilt.

– For oss er evalueringsrapporten et godt redskap ut fra vårt ønske om videreutvikling av barnehagen, oppsummerer Finstad Nilsen. – De opplagte spørsmålene er hvordan vi skal få assistentene enda mer med enn det vi har klart per i dag, hvordan vi skal få ned sykefraværet, og hvordan vi skal klare å utnytte enda bedre det positive faktum at vi har to førskolelærere på hver avdeling. Sist, men ikke minst, sier rapporten mye om at modellen består av barnehagene og den kommunale barnehageseksjonen til sammen. Det advares mot å bygge barnehager av vår type uten i tillegg å ha en god barnehagefaglig ledelse i kommunen.

Les om nordisk barnehageforskning:

nordiskbarnehageforskning.no

- En styrer i hver barnehage

– I Ski-modellen er det en forutsetning at hver barnehage har en styrer, men det er like viktig at styreren utover administrative og personalmessige lederoppgaver har tid og kompetanse til ledelse av det pedagogiske arbeidet i nært samarbeid med personalet, sier Bente Aronsen. Hun understreker i tillegg organisasjonsstrukturens betydning for vellykket barnehagedrift i Ski kommune.

Barnehagesjef Bente Aronsen er arkitekten bak det som gjerne kalles Ski-modellen (les om den i Første steg nr. 1/2007). Som leder for barnehageseksjonen har hun og hennes medarbeidere, først og fremst styrerne, de siste ti årene utnyttet de gode mulighetene som ligger i trenivåmodellen. Barnehagene fungerer som en samlet storbedrift som kan vise til gode resultater både når det gjelder kvalitet, økonomi og antall plasser. I tider med knappe kommunebudsjetter har Ski-modellen ifølge Aronsen gitt et betydelig økonomisk handlingsrom, og den statlige barnehagefinansieringen har til nå dekket alle merkostnader ved etableringen av over 700 nye plasser.

– Fag og økonomi må gå hånd i hånd, fastslår Aronsen. – Organisasjonsstruktur og driftsform må være stabil og barnehagene må ha tilstrekkelig og forutsigbar økonomi. Det er kommunen som barnehagemyndighet som må legge til rette de økonomiske rammene og de grunnleggende forutsetningene for kvalitet, slik at styrer kan konsentrere seg om drift og utvikling av et likeverdig barnehage tilbud. Barnehagesjefen og fagstaben er viktige ressurser for styrere og barnehageeiere både når det gjelder veiledning i ulike typer saker

og også når det gjelder avlastning fra sentrale administrative oppgaver i forbindelse med opptak av barn, felles kompetanseutvikling, personalsaker og ansettelser.

Dette er grunnideene som har gitt Ski kommune barnehager med høyere pedagogtetthet og lavere brutto driftsutgifter per oppholdstime enn hva som er tilfelle i kanskje noen andre av landets kommuner (i 2007 var prisen per oppholdstime 32 kroner i Ski, mot gjennomsnittlig 37 kroner for alle barnehager i landet. I dag ligger prisen litt høyere enn i 2007 på grunn av midlertidig drift i to barnehager i påvente av utbygging, men den ligger fortsatt under landsgjennomsnittet, ifølge Aronsen).

Styreren er nøkkelpersonen

Styreren er en nøkkelperson i Ski-modellen. Alle barnehager i kommunen, kommunale så vel som private, har en styrer med maksimalt 25 ansatte i grunnbemanning og med utstrakte fullmakter



Intervjuet: Bente Aronsen var da intervjuet fant sted barnehagesjef i Ski kommune i Akershus. Nå er hun gått over i ny stilling som rådgiver i Kunnskapsdepartementet.

Ski kommune vil evaluere egen organisering

Ski-modellen kan stå for fall som følge av en kommende intern-evaluering i Ski kommune.

Ski kommune vil i 2009 ha samme trenivåstruktur når det gjelder organiseringen av barnehagene som det kommunen har hatt de senere årene, opplyser Ketil Aldrin, konstituert barnehagesjef idet dette leses, til Første steg.

– I 2010 vil kommunen imidlertid gjennomføre sin egen evaluering av hele den kom-

munale organisasjonsstrukturen, sier Aldrin. Han legger ikke skjul på at utfallet av den prosessen er uvisst med tanke på barnehageseksjonens framtid.

Ski kommune er som de fleste andre under sparekniven, og ifølge Aldrin mener sterke interesser i kommunen at barnehagene også må spare når de selv må – de ser ikke den økonomiske funksjonaliteten i dagens modell, mener han.

Resultatet av den kommende evalueringen kan bli barnehageseksjonens oppløsning, frykter Aldrin, og trolig innføringen av en tonivåstruktur.

knyttet til faglig ansvar, personalansvar og økonomiansvar.

– En styrer per barnehage høres kanskje litt konservativt ut, sier Aronsen, - men fjernes ledernivå og fagstab mellom styreren og rådmannen, blir konsekvensen fort sammenslåing av barnehager under en enhetsleder. Enhetsledere får økte administrative oppgaver og kan ikke lenger klare å være tilgjengelige for barn, foreldre og personale. Det er grunn til bekymring når pedagogiske ledere må trekkes stadig mer ut av barnegruppen for å utføre de daglige styreroppgavene i barnehagen.

– Det er en faglig styrke med to førskolelærere på hver avdeling, den ene pedagogisk leder, og to assistenter. Førskolelærmangelen gjør at vi i dag må ha ansatte på dispensasjon i flere førskolelærerstillinger, men modellen sikrer i alle fall minst én førskolelærer per avdeling, sier Aronsen. – Samtidig ser vi klart de utfordringene evalueringsrapporten fra Høgskolen i Vestfold peker på: Hvordan skal vi enda bedre kunne utnytte de pedagogiske ressursene som ligger i det å ha to førskolelærere per avdeling? Utfordringen ligger blant annet i et enda bedre samarbeid mellom de to om de pedagogiske prosessene. Assistentene trenger også å styrke sin kompetanse.

Aronsen ser at det ikke bare er assistentene som trenger økt systematisk veiledning, det gjør

også alle som arbeider på dispensasjon i førskolelærerstillinger samt nyutdannede førskolelærere. Det å sørge for å sette disse viktige veilederoppgavene i system, er en av mange viktige styreroppgaver, sier hun.

Stor fleksibilitet

Med fire ansatte per avdeling, og i prinsippet to førskolelærere per avdeling, oppnår en barnehage stor fleksibilitet, med muligheter for et helhetlig samarbeid på tvers av avdelingene. Aronsen ser denne strukturen som først og fremst en styrke, og ikke som den svakheten hun hører kritikere av Ski-modellen hevde den er. En barnehage som opplever høyt sykefravær og mange dispensasjoner over tid, vil uansett være sårbar.

– Med en mer tradisjonell organisering hadde det bare vært en førskolelærer per avdeling, og denne ene ville ofte vært en assistent ansatt på dispensasjon – altså ville det i mange tilfeller ikke vært noen førskolelærer på avdelingen, sier hun.

Aronsen håper evalueringsrapporten kan være med på å skape diskusjon også utenfor Ski kommune om ulike driftsmodeller, økt pedagogtethet, organisatorisk struktur, og ikke minst om hvilke krav og forutsetninger som skal eller må stilles til styrerrollen i barnehagen.

Mannsrekruttering

Kunnskapsdepartementet har valdt ut 12 demonstrasjonsbarnehagar for 2009 og 2010.

Disse barnehagane har, meiner KD, gjort ein ekstra innsats for å rekruttere menn, idet dei har nådd målet om 20 prosent menn i personalgruppa. KD vil at andre barnehagar med disse 12 som førebilete skal la seg inspirere til sjølve å styrkje mannsrekrutteringa. Dei 12 er:

Tusseladden friluftsbarnehage

i Tromsø (Troms)

Prestelva bhg

i Sortland (Nordland)

Guldbergaunet Førskole AS

i Steinkjer (Nord-Trøndelag)

Monssveen bhg

på Gjøvik (Oppland)

Eidsvågneset bhg

i Bergen (Hordaland)

Vatnekrossen bhg AS

i Sandnes (Rogaland)

Eplehagen bhg og Hokus Pokus bhg

i Kristiansand (Vest-Agder)

Valhall bhg

i Porsgrunn (Telemark)

Skattekista bhg

i Larvik (Vestfold)

Reier bhg

i Moss (Østfold)

Tørtberg Kanvas-bhg

i Oslo

Demonstrasjonsbarnehagane vil få 50 000 kroner kvar i to år for å informere og rettleie andre barnehagar om rekruttering av menn og om korleis halde på den mennene dei alt har rekruttert. I tillegg skal pengane nyttast til å utvikle vidare eige arbeid med likestilling i dei 12 barnehagane. I 2007 var vel 7000 menn tilsette i norske barnehagar. Mannlege tilsette var om lag 9,2 prosent av totalen.

Barns rett til medvirkning – fallgruver og muligheter

Berit Bae var en av hovedtalerne på den 18. EECERA-konferansen i Stavanger. Denne artikkelen bygger på foredraget hennes der. I artikkelen peker hun på hvordan medvirkning kan oppfattes og fortolkes på mange måter. Det er nødvendig å problematisere og diskutere, både blant forskere og praktikere, hvis vi vil realisere målet om barns medvirkning på en god måte.

Av Berit Bae

Barnehageloven, barnehagens rammeplan og FNs barnekonvensjon er viktige dokumenter som blant annet omhandler små barns ytringsfrihet og rett til medvirkning. Men hvordan omgjøre mål og idealer til realitet? I hvilken grad vi gir barn disse rettighetene avhenger blant annet av vårt syn på barn, på lek, og våre tanker og ideer om demokrati.

Jeg bruker uttrykk som fallgruver og muligheter for å framheve viktige poenger, ikke i ekskluderende hensikt. Vi lever i en tid preget av overganger. Både forskere og praktikere – det vil si førskolelærere og annet barnehagepersonale – er produkter av teoretiske diskurser og historiske tradisjoner og de kan vanskelig unngå å gå i en eller annen felle underveis. Uttrykkene fallgruver og muligheter er fra min side ment som verktøy som kan stimulere tenkningen.

Både barnehageloven og rammeplanen

understreker barns rett til medvirkning. Et sitat fra lovens kapittel II, paragraf 3, kan illustrere dette:

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet.

Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet.

Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvarende med dets alder og modenhet.

Rammeplanen vektlegger tilsvarende synspunkter. I kapittel 1, punkt 1.5, kan vi blant annet lese om barns uttryksmåter:

... Personalet må lytte og prøve å tolke deres kroppsspråk og være observante i forhold til deres handlinger, estetiske uttrykk og etter hvert også deres verbale språk.

Barnehagen må gi rom for ulike barns ulike perspektiv og vise respekt for deres intensjoner og opplevelsesverden. Barns rett til ytringsfrihet skal ivaretas, og deres medvirkning må integreres i arbeidet med barnehagens innholdsområder.

Slike utsagn understreker at barn er mennesker i kraft av seg selv. Vi har muligheten til, og vi skal gi barn medinnflytelse og meningene deres på alvor (Rhedding-Jones, Bae og Winger 2008). Utsagnene er imidlertid ingen garanti for at barn virkelig får medinnflytelse og blir tatt på alvor i barnehagehverdagen. I den grad det skjer, avhenger det av personalets syn på barn og av førskolelæreres og assistenters forståelse av lek og demokratisk praksis.

Mulige fallgruver

Mange forskere, blant dem jeg, mener både barn og voksne må sees på som mennesker som *er*, og mennesker som *blir* (til noe annet) – i engelsk terminologi *beings* og *becomings* (Lee 2002, Kjørholt 2008a). Mennesket lever her og nå, men samtidig har det ønsker og mål som ligger i framtiden. Om barn virkelig skal få medvirke på sine egne premisser, er de helt avhengige av førskolelærere/personale som er i stand til å *se* og *høre* dem og til å støtte dem. Barna må møte empatiske pedagoger som er i stand til å *se* og anerkjenne deres kompetanser og sterke sider, og som oppmuntrer dem til å utvikle seg og lære.

En fallgrube er å *overvurdere* barna som autonome, kompetente og rasjonelle, og tilsvarende å *undervurdere* deres svake sider – barn er også avhengige, sårbare og med uutviklet kognitiv evne. Faremomentet ved en ensidig vektlegging av én posisjon er beskrevet av flere forskere (Kjørholt 2005 og 2008a, Eide og Winger 2006, Seland 2006). Det kan blant annet føre til en pedagogisk praksis som går ut på å stimulere barns individualisme og som tolker barns medvirkning primært som selvbestemmelse og individuelle valg. Det som har en tendens til å bli underkommunisert i denne sammenheng, er at det er like viktig for mennesket å oppleve følelsesmessig tilknytning og tilfredsstillelse ved å samarbeide og dele, i tillegg til å få erfare at feil blir godtatt og at det er lov å skifte mening.

Det å definere «demokrati» for snevert kan være en annen fallgrube. Noen tror at å arrangere et møte (et barnemøte), eller å gjennomføre avstemninger slik at flertallet får bestemme, er demokrati. Denne formen for demokrati er imidlertid ofte bare et ureflektert uttrykk for vektlegging av formelle prosedyrer. En slik praksis kan redusere demokratiet til mekaniske teknikker som neppe alltid er i demokratitenkningsens ånd. La oss ta et eksempel som barnet som får (må) trykke på en tast på datatastaturet, med det resultat at det kommer fram en melding på skjermen om hva barnet skal gjøre de følgende timene.



Om artikkelforfatteren: Berit Bae er førstemanuensis ved Høgskolen i Oslo. Artikkelen bygger på Baes hovedforedrag (key note) på den internasjonale forskerkonferansen EECERA (= the European Early Childhood Education Research Association) i Stavanger 3. – 6. september 2008. Baes hovedforedrag er oversatt fra engelsk og bearbejdet til artikkel av Arne Solli. Les for øvrig om forskning på området barns medvirkning på www.medvirkning.no.



Barnets handling regnes som et individuelt valg som ikke kan endres, med den begrunnelse at barn må lære å godta konsekvensene av sine egne handlinger. Et annet eksempel kan være barnet som trekker en lapp der det står hvilket rom barnet skal være i resten av dagen, selv om barnet egentlig vil være i et annet rom for å leke med bestekameraten (Bjarnadottir 2004).

Det en slik snever demokratiforståelse negliserer, er at en *genuin* demokratiforståelse oppstår idet barnet møter respekt for sine uttrykk og ytringer, samtidig som det får erfaring at mennesker trenger hverandre.

En tredje fallgrube er at leken kan bli undervurdert. En snever oppfatning av hva det vil si å leve i et fellesskap i kombinasjon med en mekanisk vektlegging av såkalt individuelle valg og selvbestemmelse, reduserer lek og humor til noe lite viktig. En slik praksis kan tolkes som brudd på artiklene 13 og 31 i FNs barnekonvensjon.

Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge (Barnekonvensjonens artikkel 13, punkt 1).

Jeg tolker leken som en *uttrykksform* i henhold til formuleringen ... som ... *barnet måtte velge* (Bae 2006). Gjennom leken uttrykker barn fritt sine intensjoner og erfaringer. Spør vi barnehagebarn hva de liker best i barnehagen, kommer leken på topp (Søbstad 2004). Spør vi barn hvordan de til daglig best får utfolde seg, kommer igjen leken på topp (Sheridan og Pramling Samuelsson 2001).

Jans diskuterer (2004) hvilken arena som er viktigst for barns utøvelse av medborger-skap, og igjen peker leken seg ut. Kjørholts tolkning (2008a) av Barnekonvensjonens artikkel 31, som vektlegger barns rett til leke-arealer, peker i samme retning.

Denne forskningen støtter det syn at *leken*



må med når vi forsøker å virkeliggjøre små barns rett til medvirkning. Bare på den måten viser vi respekt for barns ytringsfrihet.

Barn som fullverdige individer

Hvilke kvalitative aspekter ved interaksjon i hverdagen spiller inn med tanke på barns muligheter til å medvirke på sine egne premisser? Noen forskere har intervjuet barn om dette (Sheridan og Pramling Samuelsson 2001, Formosinho og Aruajo 2004, Eide og Winger 2005). Andre knytter medvirkning til nyliberalistiske trender (Seland 2006, Kjørholt 2008a). Atter andre bygger på observasjoner av hverdagsinteraksjon i barnehagen. De analyserer aspekter ved kommunikasjonen mellom barn og voksne, aspekter som legger føringer for barns mulighet til medvirkning (Bae 2004, 2005 og 2007, Emilsson og Folkesson 2006).

Ut fra en fenomenologisk tilnærming har jeg forsøkt å forstå opplevelsesmessige kvaliteter ved hverdagslige dialoger mellom barn og voksne (Bae 2004). Forskningen har fokusert på hvordan interaksjonens kvalitative aspekter skaper grunnlag for å anerkjenne barn som fullverdige individer, idet det vises respekt for barnas *erfaringsverdener*. De veiledende teoretiske redskapene som er blitt valgt, er begrepsdanning basert på *gjensidig anerkjennelse* (Schibbye 1992, 2002) og *intersubjektivitet* (Stern 1985). Dette er begreper som peker mot både barns og voksnes subjektstatus og det gjensidige avhengighetsforholdet som menneskelige relasjoner bygger på. Dette understreker at dialoger og relasjoner må forstås som prosessuelle fenomener.

En undersøkelse i to barnehager i Oslo setter fokus på hvordan hverdagsinteraksjon skaper forutsetninger for barns opplevelser



av selvverdi (Bae 2004). To førskolelærere som arbeidet med barn i alderen tre til seks år ble filmet i nesten et år. Den daglige interaksjonen mellom førskolelærerne og 14 barn ble videofilmet i tre situasjoner: Måltidet, samlingsstunden og frileken. Dette arbeidet førte til et rikt tilfang av videoopptak. Av dette ble 730 korte interaksjonsscener transkribert og analysert ved hjelp av Løvlie Schibbys (1982, 2002) delprosessanalysemetode. Disse 730 scenene ble utgangspunkt for en rekke ulike analyser (Bae 2005). Her vil jeg kun peke på hovedforskjellene mellom to kontrasterende interaksjonsmønstre.

Romslige og trange mønstre

Jeg ville fange den prosessuelle flyten og den gjensidige avhengigheten i interaksjonen. To kontrasterende interaksjonsmønstre, beskrevet ved hjelp av metaforene *romslige* og *trange*, ble konstruert som analyseverktøy (Bae 2004, 2007). Romslige mønstre later til å bekrefte barns erfaringer og styrke dem i livsutfoldelsen deres. Trange mønstre ser ut til å begrense barnas muligheter til å få sin erfaringsverden bekreftet. Trange mønstre innebærer mye kontroll fra førskolelærers side, i form av lukkede spørsmål (spørsmål som fordrer ja-/nei-svar), korreksjoner, eller regelpåpekninger. Det blir trange vilkår for barns initiativlyst og kreativitet. Romslige mønstre åpner derimot for barnas initiativ og kreativitet, samtidig som førskolelæreren dras inn som barnets aktive partner. Hva førskolelæreren kan gjøre for å legge til rette for barns medvirkning på egne vilkår, kan blant annet beskrives slik:

- Følge opp barnas initiativ.
- Møte barna med følelsesmessig nærvær og uttrykksfullhet.
- Støtte barnas lekenhet.
- Være i stand til å endre perspektiv og til å se ting fra barnas synsvinkel.

Disse konklusjonene får støtte i andre undersøkelser, for eksempel i Sverige (Emilsson og Folkesson 2006).

Demokrati i hverdagen

Eksemplene viser hvordan læring av demokratiske holdninger kan forankres i hverdagen.

Første eksempel handler om en gutt med minoritetsbakgrunn som hjelper en annen gutt med samme minoritetsbakgrunn i en stressende situasjon. Konteksten er en såkalt fri lek situasjon.

Førskolelæreren og den ene gutten snakker sammen, men har vansker med å forstå hverandre. Begge blir irriterte fordi den andre ikke forstår. Den andre gutten kommer til og begynner å si noe. Førskolelæreren avviser ham med et irritert «Ikke forstyr! Ser du ikke at jeg snakker med ham?» Denne avvisningen får gutten til å trekke seg forlegent tilbake. Førskolelæreren merker seg imidlertid denne reaksjonen og får samlet seg til å invitere ham tilbake. Det viser seg at han ville hjelpe sin venn og førskolelæreren med kommunikasjonsproblemet deres! Han snakket både norsk og de to guttenes felles minoritetsspråk, og han kom for å tolke for de to med språkproblemet.

Førskolelæreren i dette eksemplet er i stand til å reflektere over situasjonen, for hun skjønner at avvisningen såret den hjelpevillige gutten. Hun viser seg i stand til å endre perspektiv fra seg selv til gutten og til å vise empati med ham. Dermed tar hun ansvaret for det som skjer mellom dem, og hun skaper en åpning for ham. Denne interaksjonen mellom førskolelæreren og de to guttene utvikler seg til en lytte- og delerelasjon. Førskolelærers evne til selvrefleksjon legger til rette for at den ene gutten kan komme den andre til unnsetning, og han kan ta del i interaksjonen på sine egne premisser.

Det andre eksemplet handler om å anerkjenne lek og lekne initiativer. Forskning viser at barn leker og tar lekne initiativer i mange sammenhenger (Bae 1996, 2004, Markström og Hallden 2008). De ser mulighet for lek til tider og på steder der voksne ikke gjerne vil se det. Det kan derfor oppstå situasjoner da barna uttrykker seg på måter som strir mot alle regler og bryter med alle normer som gjelder i barnehagen. Romslige interaksjonsmønstre inkluderer en åpenhet som likevel medfører aksept for barnas lek.

Leken interaksjon ved matbordet: Ei fireårig jente er veldig sjenert og snakker lite med de andre barna. Under måltidet bruker hun å leke med forskjellige ting på bordet. Hun kan for eksempel late som et appelsinskall eller et halvt eple er en skilpadde som kryper av sted mellom glass og bestikk. Førskolelæreren, som synes det er vanskelig å oppnå verbal kontakt med henne i andre situasjoner, synes det er fint at jenta uttrykker seg gjennom denne leken. Hun oppmuntrer henne. Jenta og førskolelæreren deler øyeblikk av lek mens de spiser.

Diskusjoner om atferd og måltider i barne-



hagen kan ofte bli heftige. Noen er veldig imot at barn får leke ved matbordet: «Ved matbordet spiser man. Leke kan de gjøre etterpå. Å spise og å leke er to forskjellige ting, og det er viktig å lære barna god bordskikk.» Det finnes ingen «riktige» kommentarer til slik argumentasjon, selvsagt. Det kommer an på situasjonen.

En tolkning av dette eksemplet er at jenta praktiserer ytringsfrihet. Hun «ytrer seg» gjennom leken. Leken hennes kan også tolkes som et uttrykk for et behov for å delta på egne premisser og oppleve kontakt med de andre rundt bordet. Førskolelæreren er i dette tilfellet sensitiv overfor jentas ikke-verbale kommunikasjon. Hun er i stand til å nærme seg jentas perspektiv, og det skaper et relasjonelt rom der jenta kan «ytte seg». I dette tilfellet viste det seg at denne lekne interaksjonen ved matbordet ble begynnelsen på en lang prosess der jenta litt etter litt begynte å uttrykke seg mer aktivt verbalt (Bae 2004).

Hva jeg forsøker å si ved hjelp av disse eksemplene, er at det å la små barn delta på egne premisser innebærer noe mer enn formell individuell selvbestemmelse og valg styrt av bestemte prosedyrer. Demokratiske relasjoner innebærer å akseptere at vi mennesker kan misforstå hverandre eller såre hverandre, og at å hjelpe venner og å handle solidarisk med andre er en del av det å leve i samfunnet. Dersom småbarns læring styres av strenge regler og skarpe distinksjoner, vil lek, lekne uttrykksformer og aksept av forskjellighet få magre kår, eller de vil utviskes.

Revurdering og problematisering

Jeg har pekt på visse fallgruver vi kan risikere å falle i i arbeidet med å virkeliggjøre små barns medvirkning. Jeg vil også ta til orde for å se kritisk på den måten vi konstruerer begreper på. Jeg mener som andre at det er nødvendig å dekonstruere og rekonstruere dominerende diskurser: «... når det gjelder småbarns læring, er det nå på tide å bevege

seg forbi spørsmålet om dekonstruksjon i retning rekonstruksjon.» (Dunne 2006:13, Red.s overs.)

Woodhead (2005) sier Barnekonvensjonens prinsipper kan framstå som radikale sammenlignet med tradisjonelt oppdragsarbeid og tradisjonelle voksenroller i de fleste land. Artiklene 12, 13 og 14 i konvensjonen framstår som en utfordring til velkjent tenkning om barns og voksnes relasjoner. Dette gjør det nødvendig å se kritisk på begreper og diskurser som bygger på en ensidig forståelse av relasjoner, idet disse begrepene og diskursene tar voksenperspektivet for gitt.

Begreper som vier intersubjektive og gjensidighetspregede prosesser i relasjoner større oppmerksomhet, vil kunne heve barns status. Vi vil kunne bli mer oppmerksomme på hvordan barn påvirkes av voksnes initiativer og stemmer (Rhedding-Jones, Bae og Winger 2008). Kan vi observere og analysere interaksjonen ut fra slike begreper, vil vi lettere kunne se barn som tenkende og livfulle mennesker, men også som sårbare, og som avhengige av empatisk respons fra omgivelsene (Bae 2004).

Begreper som *makt, kontroll, orden og strategi* har til dels stor plass i mange teorier om barndom og om voksen-barninteraksjoner. Formidler disse begrepene et inntrykk av at lov og orden og hierarki er det som teller i samfunnet? Eller springer de ut av et syn på barn som primitive og asosiale vesener som handler kaotisk og forstyrrende og som derfor trenger mye kontroll for å kunne bli «folk»? Jeg hevder at barns rett til medvirkning betyr at vi voksne må ta hensyn til barns lekenhet, til barns vilje til å være solidariske, og til deres sårbarhet og avhengighet i medmenneskelige relasjoner. Vi kan ikke nekte for at det finnes makt i relasjonen mellom førskolelæreren og barnet (Bae 1996). Begreper som viser oss de sidene ved relasjoner som bygger på vennlighet og tillit, kan imidlertid kaste nytt lys på det å leve demokratisk i barnehagen.

Begrepet *utvikling* er blitt kritisert innen barnehegepedagogikkfeltet for å være dominerende og hegemonisk (Dahlberg, Moss og Pence 1999). Vi bør ikke forkaste begrepet, men rekonstruere det og fylle det med et nytt innhold. Dersom «utvikling» forstås i forhold til prosesser som har med gjensidig avhengighet å gjøre, forestiller vi oss begge/alle som tar del i kommunikasjonen som både noen som *er* (beings) og som noen som *blir* (becomings). Dette teoretiske perspektivet framhever at ikke bare barnet, men også barnehage-

personalet er feilbarlige mennesker, men med et utviklingspotensial. I stedet for ensidig å snakke om barnets utvikling, bør vi også snakke om førskolelærernes og det øvrige personalets utvikling. Et relevant spørsmål blir da: Hva kan voksne lære av interaksjon med barn? Hvis vi blir mer ydmyke og er i stand til å innrømme feil eller misforståelser, uten å gi avkall på vår subjektivitet og vårt ansvar, kan det føre til et nytt syn på voksenrollen og dermed mer plass for barns medvirkning.

Leken og ytrings- og uttrykksfriheten

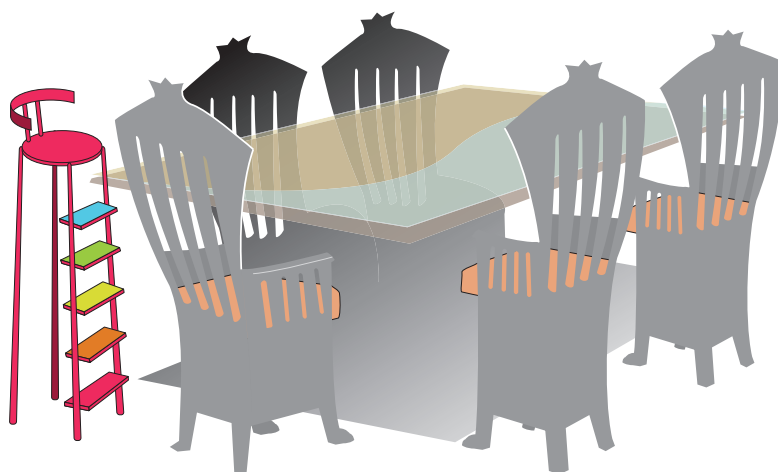
Et annet begrep som trenger revurdering er *lek*. Flere advarer mot tendenser til å idyllisere leken (Sutton Smith og Kelly Byrne 1984, Ailwood 2003). En idylliserende diskurs kan komme til å dekke over maktdynamikk og ekskluderingsmekanismer, som også er å finne der barn leker (Löfdahl og Hägglund 2006a, 2006b). Mye leketeori er blitt knyttet til utviklingspsykologien, der leken primært blir sett instrumentelt i forhold til et eller annet utviklingsmessig mål. Når slike diskurser dominerer, vil praktikerne forsøke å regulere og kontrollere både innholdet i leken og lekerelasjonene barna imellom. I en studie kalt «Velregulert frihet» (Red.s overs.) analyserer Tullgren (2004) hvordan personalet i en svensk barnehage intervensjonerer i og forsøker å kontrollere barnas lek. Det å regulere leken ut fra et eller annet formål, kan tolkes som en trussel mot både leken og ytringsfriheten. Intervensjon, kontroll og regulering står også for det motsatte av hva barn forstår med lek. Blir barn spurt om hvorfor de leker, svarer de gjerne at de leker for lekens egen skyld (Søbstad 2005).

Alternative perspektiver på lek bygger på ideer som springer ut av kulturelle og estetiske studier (Guss 2005a, 2005b), og på kilder som framhever leken som menneskets evne til å kommunisere på forskjellige nivåer og gjennom forskjellige uttrykksformer (Mauritzon og Saljö 2004). Slike begreper kan være bedre egnet til å avdekke lekens potensial i forhold til ytrings- og uttrykksfrihet. Det å skape et lekbegrep som tillater utprøving av ulike perspektiver og stemmer i en bakthinsk forstand, er et annet alternativ (Edmiston 2008, «bakthinsk» er avledet av navnet Bakhtin, Mikhail Mikhajlovitsj, russisk filosof 1895 – 1975, Red.s anm.). En slik tilnærming inviterer til å se på leken som en arena der de praktiserer og utøver sin ytringsfrihet og tenkning. Dette er tanker som bryter med snever utviklingstenkning, og de kan være nyttige for førskolelærere som ønsker en velfundert teori til et ikke-instrumentelt forsvar for barns spontane interaksjon i form av lek.

Konklusjoner som peker framover

Både nasjonale og internasjonale dokumenter framhever at barn har rett til respekt for sine ytringer uansett måte disse framkommer på – som kroppslige signaler, sang, tegning, lek eller på annen måte. Barns medvirkning kan ikke reduseres til rutine- og regelpregede individuelle valg. En slik reduksjonistisk tilnærming kan muligens tilfredsstille personalets ønske om å vise omverdenen at de tar barns medvirkning alvorlig. For barna selv og deres reelle medvirkningsmuligheter, er slike framgangsmåter utilstrekkelige. Snarere tvert om: Barna gis et feilaktig og usant bilde av hva demokratisk medvirkning egentlig er.

For å omskrive Woodheads (2005) poeng





om at Barnekonvensjonens artikkel 12, 13 og 14 endrer voksenrollen i relasjoner, forutsetter jeg at det å forske på en måte som fremmer en styrking av barns rettigheter må innebære krav til forskerne om å endre holdning til praksisfeltet. Innenfor en deduktiv tankegang har praktikerne fått en slags underordnet rolle. Innenfor en slik tradisjon framstår forholdet mellom forskere og førskolelærere således som hierarkisk. En fare ved dette er at forskerne kan komme i skade for å kneble praktikerne gjennom å presentere ferdige oppskrifter på hvordan oppnå medvirkning. Et slikt ovenfra og nedad-forhold mellom teori og praksis stimulerer ikke praktikerne til å endre egen yrkesatferd på en måte som er mer egnet til å realisere tanken om medvirkning.

Det kan også være nyttig å se med kritiske øyne på konvensjonelle forskningsbegreper. Noen høres temmelig krigerske ut, det er tale om *fronter*, *strategier* og *konfrontasjoner*. Andre begreper er *orden* og *kontroll* (for eksempel kontrollvariabler). Forskerne kan ha godt av å reflektere litt rundt sin egen fagsjargong. Kanskje vil de oppdage at de bruker et språk med begreper med uvennlige undertoner overfor andre, begreper og undertoner som innebærer at andre er å betrakte som konkurrenter. Sammen med forskersjargongen finner vi et menneskesyn som i hovedsak er preget av lov og orden-tenkning. Fagspråk og menneskesyn kan så å si komme til å forurense forskernes tenkning, og dermed kan det bli vanskelig for dem å ta barns vitalitet, lekenhet og sårbare avhengighet på alvor.

Skal vi lykkes i å utvikle kunnskap og tenkning som kan virkeliggjøre barns medvirkning i praksis, er det viktig at forskere og praktikere (førskolelærerne) samarbeider i felten – altså i barnehagen. Samarbeidsprosjekter vil kunne utfordre forskernes egne evner til fantasi og lekenhet, samt stimulere dem til større ydmykhet og beskjedenhet. Forskere og praktikere bør på like fot utveksle tenkning og ideer, drøfte forskjellige måter å forstå et fenomen på, gi hverandre nye perspektiver, og finne fram til nye metaforer og begreper.

En slik forskningspraksis vil trolig ikke framskaffe det politikere og journalister forstår som fakta, evidensbasert forskning og konklusjoner. I stedet vil en slik forskningspraksis innebære å stille spørsmål ved forståelser av og meninger med relasjoner preget av vitalitet og vennskapelig forskjellighet – ikke ulikt det barn er i stand til når de samarbeider i leken og uttrykker sin rett til ytringsfrihet.

Referanser

- Ailwood, J., 2003: Governing Early Childhood Education through Play, I *Contemporary Issues in Early Childhood Education*, vol. 4, no. 3, s. 286-299, www.wwords.co.uk/ciec
- Bae, B., 1996: *Det interessante i det alminnelige*, Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B., 2004: *Dialoger mellom førskolelærere og barn - en beskrivende og fortolkende studie*, Høgskolen i Oslo, HIO-rapport nr. 25/2004.
- Bae, B., 2005: Troubling the identity of a researcher: Methodological and ethical questions in co-operating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood Education*, 6(3), 283 – 291, www.wwords.co.uk/ciec
- Bae, B., 2006: Perspektiver på barns medvirkning i barnehage, i *Barns medvirkning i barnehage*, temahefte utgitt av Kunnskapsdepartementet, Oslo, s. 6 – 27.
- Bae, B., 2007: Children's participation - focus on dialogical patterns. Avhandling presentert på den 17. EECERA-konferansen i Praha, Tsjekia, i august. 2007.
- Bae, B., 2008: Drøfting av samspillseksempler - demokratiske møtepunkter mellom teori og praksis? I Guldal, T. M., Lillemyr, O. F., Løkken, G., Naastad, N. og Rønning, F. (red.) *FoU i Praksis 2007. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*, Trondheim 19. og 20. april 2007. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Bjarnadottir, G., 2004: «Jeg er løve som også kunne være lege». *Valgstund – en ramme rundt barns lek og sosiale prosesser i barnehagen*. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk, Oslo: Høgskolen i Oslo, avd. for lærerutdanning.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A., 1999: *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care, Postmodern Perspectives*, London: Routledge/Falmer.
- Dunne, J., 2006: Childhood and Citizenship: A Conversation across Modernity, i *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 14, No. 1, s. 5 – 19.
- Edmiston, B., 2008: *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*, London: Routledge.
- Formosinho J. og Araujo, S. B., 2004: Children's Perspectives About Pedagogical Interactions. I *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 12, no. 1, s. 103 – 114.
- Eide, B. og Winger, N., 2005: From the children's point of view: methodological and ethical challenges. I A. Clark, A. T. Kjorholt og P. Moss (red.) *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*, University of Bristol: Policy Press, s. 71 – 90.
- Eide, B. og Winger, N., 2006: Dilemmaer ved barns medvirkning, I B. Bae, B. Eide og N. Winger, A. E. Kristoffersen: *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, s. 28 – 50.
- Emilsson, A. og Folkesson, A.-M., 2006: Children's participation and teacher control, *Early Child Development and Care*, vol. 176, nos. 3 – 4, s. 219 – 238.
- Kunnskapsdepartementet, 2006: *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*
- Guss, G., 2005 a: Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligences, *Research in Drama*, vol. 10, no. 1, s. 43 – 54.
- Guss, G., 2005 b: Reconceptualizing Play: aesthetic self-definitions, *Contemporary Issues in Early Childhood Education*, vol. 6, no. 3, s. 233 – 243, www.wwords.co.uk/ciec.
- Kjorholt, A. T., 2005. The competent child and 'the right to be oneself': Reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I A. Clark, A. T. Kjorholt og P. Moss (red.). *Beyond Listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: The Policy Press, s. 151 – 173.
- Kjorholt, A. T., 2008a. Children as New Citizens: In the Best Interests of the Child? I A. James og A. James (Red.). *European Childhoods. Cultures, Politics and Childhoods in Europe*, Chippenham: Palgave Macmillan, s. 14 – 37.
- Kjorholt, A. T., 2008 b: Retten til lek og fritid. I N. Høstmælingen, E. S. Kjorholt og K. Sandberg (red.) *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 219 – 231.
- Jans, M., 2004: "Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation." *Childhood* 11 (1): s. 27 – 44.
- Lee, N., 2001: *Childhood and Society. Growing Up in an Age of Uncertainty*, Buckingham: Open University Press.
- Lenz Taguchi, H., 2007: Deconstructing and Transgressing the Theory-Practice dichotomy in early childhood education. I *Educational Philosophy and Theory*, vol. 39, no. 3, s. 275 – 290.
- Løfdahl, A. og Hagglund, S., 2006a: Power and participation: social representations among children in preschool, *Social Psychology of Education*, 9: 179-194.
- Løfdahl, A. og Hagglund, S., 2006b: Spaces for Participation in Preschool: Arenas for establishing Power Orders. I *Children and Society*, DOI:10.1111/j.1099-0860.2006.00054.x
- Løvlie (senere Schibbye), A.-L., 1982a: *The self- yours, mine our ours?* Oslo: Universitetsforlaget
- Løvlie, (senere Schibbye), A.-L., 1982b: Part process analysis: toward a new method for studying interaction. *Journal of Phenomenological Psychology*, 4, s. 261 – 273.
- Markström, A.-M. og Hallden, G., 2008: Children's Strategies for Agency in Preschool, *Children and Society*, DOI:10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x
- Mauritzon, U. og Saljö, R., 2003: Ja vil va Samba å du e Nala: Barns kommunikasjon og koordinasjon av perspektiv i lek. I E. Johansson og I. Samuelsson Pramling (red.): *Förskolan: Barnets första skola!* s. 159 – 196. Lund: Studentlitteratur.
- Rheding-Jones, J., Bae, B. og Winger, N., 2008: Young children and voice. I P. Hughes, G. MacNaughton og K. Smith (red.). *Young Children as Active Citizens: Principles, Policies and Pedagogies*. London og New York: Cambridge University Press.
- Schibbye, A.-L., 1993: The role of 'acknowledgment' in the resolution of a specific interpersonal dilemma. *Journal of Phenomenological Psychology*, 2, s. 175 – 189.
- Schibbye, A.-L., 2002: *En dialektisk relasjonsforståelse – i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M., 2006: *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. Avhandling presentert på BIN-Norden konferansen, Lysebu 20. - 22. oktober 2006.
- Sutton-Smith, B. og Byrne, K., 1984: The idealization of Play. I P. K. Smith (Red.). *Play in Animals and Human.*, Oxford: Basil Blackwell.
- Søbstad, F., 2004: *Mot stadig nye mål... Tredje rapport fra prosjektet «Den norske barnehagekvaliteten»*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie, nr. 1/2004.
- Sheridan, S. og Pramling Samuelsson, I., 2001: Children's conceptions of participation and influence in preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2, (2), s. 164 – 194, www.wwords.co.uk/ciec.
- Tullgren, C., 2004: *Den välreglade friheten - Att konstruera det lekande barnet*. Malmö, Malmö Högskola.
- Woodhead, M., 2005: Early childhood development: A Questions of Rights? I *International Journal of Early Childhood*, vol. 37, no. 3, s. 79-98. www.medvirkning.no

– Vi må ha barnehager med kvalitet på barns premisser

Pilotprosjektet *Barnemiljøvurderinger* er i gang, og en foreløpig rapport kommer rett etter påske. Prosjektleder er Første stegs tidligere spaltist Lene Chatrin Hansen.

Parallelt arbeider hun på spreng med masteroppgaven i barnehagepedagogikk som skal leveres senest 1. mai, hun er med et bokprosjekt, og hun er en del av lederteamet i Eilert Sundt studentbarnehage i Oslo.

Barnemiljøvurdering er stikkordet i prosjektet, eller pilotprosjektet, der foreløpige deltakere er barnehagestiftelsen Kanvas og Studentsamskipnaden i Oslo. Bak prosjektet står Utviklingsforum, eid av nettstedet Barnehageforum og forlaget og kursarrangøren Pedagogisk Forum i fellesskap.

– I Danmark er barnemiljøvurdering lovbestemt. Der er alle barnehager pålagt å gjennomføre en barnemiljøvurdering annethvert år, og i den forbindelse er det utviklet et verktøy i form av spesielt utviklede skjemaer, sier Lene. – Det materielle vi tar utgangspunkt i i det norske pilotprosjektet, er utviklet av Kjeld Rasmussen, Søren Gundelach og John Andersen i Dansk Utviklingsforum. Materialet belyser både de relasjonelle, fysiske og estetiske sidene ved miljøet i barnehagen.

– Barnemiljøvurderinger er et delvis nettbasert hjelpemiddel for refleksjon, kartlegging, vurdering og praktisk arbeid med forbedring av barnas ulike miljøer i barne-

hagen. Det er miljøene og de voksne som skal kartlegges, ikke barna, sier Lene. – Da jeg takket ja til oppgaven som prosjektleder var dette utslagsgivende. Endelig kunne jeg se konturene av et kartleggingsredskap som i praksis søker en tilnærming til barns perspektiver. Barnemiljøvurderinger kan sees som en prosessorientert vei til den kvalitativt gode barnehagen!

Lene skriver sin masteroppgave ved Høgskolen i Oslo som et ledd i et samarbeidsprosjekt kalt *Små barns omsorgskarrierer*. Samarbeidspartner er Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Prosjektet fokuserer nettopp på kvalitet i barnehagen, spesielt med tanke på de minste barna..

– Målet med pilotprosjektet er at vi skal kunne kvalitetssikre barnemiljøvurderinger og kunne gjøre dem til et enda bedre redskap for barnehagene, tett knyttet opp mot barnehagelov og rammeplan. – Vurderingsarbeidet består i å skulle besvare rundt 20 spørsmål om hva som er et godt relasjonelt miljø ut fra barnas perspektiv. Spørsmålene inngår i det jeg vil kalle et refleksjonsdokument.

Håper på en dreining av debatten

– Barnemiljøvurdering er med andre ord et arbeidsredskap som ved riktig bruk kan bidra til å kartlegge, beskrive og vurdere de forskjellige barnemiljøene i barnehagen, fortsetter hun. – Det relasjonelle, det fysiske og det estetiske miljøet vektlegges. Voksne må etterstrebe en forståelse av og for barns perspektiv, i den grad det er mulig. Dette er et prosessorientert verktøy som vil kunne bidra til et lærerikt og utviklende miljø for



Intervjuet: Lene Chatrin Hansen er førskolelærer, prosjektleder, masterstudent, skribent og forfatter (foto: Erik Sundt).

alle som involverer seg i barnehagens indre liv, fordi det oppfordrer til en reflektert tilnærming til barnehagens indre prosesser.

Som prosjektleder håper Lene på en dreining av debatten bort fra voksnes premisser over til barnas.

Flere jern i ilden

Lenes drøm i yngre år var å bli journalist. Så ble hun førskolelærer i stedet. Dermed ikke sagt at hun ga opp skrivingen, det vet Første stegs lesere som har fulgt henne som Med studentblikk-spaltist fra nr. 4/2005 til og med nr. 4/2008. De som har fulgt godt nok med, vil også ha observert hennes signatur under mer enn én kronikk eller kommentarartikkel om barnehagepolitikk i Oslo-aviser. Dessuten var hun i fjor gjesteredaktør for en utgave av tidskriftet Barnehagefolk.

Snart er hun bokaktuell også. Sammen med seks medforfattere skriver hun bok om skriftlighet i førskolelæreryrket – *Den skrivende førskolelærer – om profesjonalitet og praksis* – for Fagbokforlaget. Den skrivingen foregår parallelt med masteroppgaveskrivingen! Og prosjektlederoppgavene! Og jobben i lederteamet i Eilert Sundt studentbarnehage (rett nok bare på deltid)!

– En av mine kjære lærere ved førskolelærerutdanningen, Brit Nordbrønd, bruker filosofen Hans Skjervheims ord flittig, idet hun sier at «man skal være en deltaker, ikke en tilskuer». De ordene bærer jeg med meg, sier Lene – som neppe har sagt sitt siste ord i Første steg heller.



Familieomsorg for innsatte

Danskene har ikke akkurat flyttet barnehagen inn i fengslet, men i Horserød statsfengsel utenfor Helsingør er mye gjort for at innsatte foreldre skal kunne få være sammen med sine barn i barnehagealder på en positiv og ikke belastende måte. Fengselet er imidlertid dårlig tilpasset kvinners og eldre barns behov.

Av Nina Hanssen

I Danmark kan domfelte forsørgere bo sammen med barna sine i fengselet. Midt inne i skogen noen mil utenfor Helsingør ligger Horserød statsfengsel. Det er et relativt gammelt fengsel og ble oppført under første verdenskrig som Røde Kors-leir for syke russiske, tyske og østerrikske krigsfanger. Senere har også Horserød vært brukt som feriekoloni for arbeiderklassebarn fra København. I dag er Horserød et åpent fengsel med 221 plasser fordelt på 10 avdelinger. De fleste avdelingene har både menn og kvinner. Fengselet er et stort gårdsområde med mange bygg, og flere innsatte jobber utendørs med vedlikehold og beplantning når vi ankommer.

Første steg har besøkt dette statsfengselet med opplegg for familier. Fengselsbetjent Susanne Vik viser vei til den såkalte familieav-

delingen. Her kan forsørgere med barn og ektepar bo sammen i et bofelleskap med kjøkken, stue og egne rom. Her kan også barna bo i lengre perioder hvis mor eller far vil. Men den dagen de fyller tre år, må andre overta omsorgen.

– De innsatte har selv ansvar for barna og får ikke «overlate» barna til andre medfanger. Vi har alltid et våkent blikk og følger med hvis barnet mistrives her. Så fort et barn kommer hit, varsler vi kommunen at det bor et barn her. Vi samarbeider med kommunale myndigheter og det er alltid en barnehageplass tilgjengelig hvis vi trenger det, sier Vik. – Noen innsatte velger å la barna være deres form for sysselsetting i fengselet, men vi har erfart at den beste løsningen er at mor eller far arbeider i fengselet mens barna er i barnehagen i nærmiljøet på dagtid. Da blir også barna mer integrert i nærmiljøet utenfor gjerdet.

Fengselsbetjent Susanne Vik viser rundt - lekemulighetene for de minste barna er brukbare i Horserød statsfengsel (alle bilder: Nina Hanssen).

På den tiden Første steg er på besøk bor ingen barn fast på familieavdelingen, men Vik forteller at til helgen vil avdelingen fylles med barn på overnattingsbesøk eller på femtimers visitt.

Den viktige familieavdelingen

Tobarnsfar «Peter» teller ned timene mot helga. Da kommer nemlig hans kone og de to barna på besøk. De er en fireåring og et spedbarn på sju måneder. Mor og barn skal ikke overnatte.

– Det har ikke vært aktuelt for oss da barna bor fast hos mor. Men de kommer på søndag og skal være her i fem timer. Det ser jeg veldig fram til, sier han og vandrer rundt i lekerommet. Det fargerike lekerommet og den store lekeplassen med sandkasser, dukkestue og lekeapparater er populære hos småbarna, enten de er på helgebeselek eller de bor her fast. For «Peter» er familieavdelingen viktig for å få bedre kontakt med barna mens han er inne.

Hvis den innsatte har barn mellom tre og



Fengselsbetjent
Susanne Vik har med-
følelse med «Anne»
som ikke får la åtte-
åringen sin få overnatte
hos seg. Vik må
nøye seg med å hen-
vise til reglementet.

sju år, kan barna overnatte her bare i helgene. Har barna begynt på skolen kan de ikke lenger overnatte, men kan komme på dagsbesøk.

Åtteåringen får ikke overnatte

«Anne» bor fast i familieavdelingen og har en sønn på åtte år. Det betyr at sønnen ikke kan overnatte hos sin mor lenger, heller ikke i helgene.

– Det er vanskelig når min sønn er her. Han vil gjerne sove sammen med meg. Det vil jeg også. Det er frustrerende for ham når andre barn får bo eller være her hele helgen og han må reise hjem, sier hun. Det er hardt for henne å fortelle sønnen at han er for stor til å overnatte hos mor. «Anne» synes også det er tøft at hun ikke kan spasere litt utenfor lekeplassen med sønnen sin. Det er han for liten til.

– Sønnen min faller mellom to stoler, og det er frustrerende for oss begge. Vi vil jo gjerne gå og prate litt alene når vi er sammen, sier hun.

Fengselsbetjent Vik nikker. Hun forstår, men er nødt til å følge regelverket. Det er nemlig strengere regler på denne avdelingen enn på andre: – Avdelingen er fri for alkohol, narkotika og andre rusmidler. Alle som søker seg hit må underskrive en erklæring om at de

vil overholde disse reglene. Overtredelser av reglene medfører bortvisning fra avdelingen. Det er dessuten røykeforbud i alle fellesrom.

Vik viser oss fellesstua. Ved fjernsynsapparatet står en ølkasse. «Alkoholritt», smiler Vik.

Bra for de minste

Det er plass til 15 småbarnsforeldre med barn på denne avdelingen, men akkurat nå er det få som bor her. Stemningen er imidlertid god, og mange ser fram til helgene. Da lager de middag sammen med sin nærmeste familie, sitter ute i hagen eller leker sammen med de minste barna og kan ha en relativt avslappende helg med barna.

Her kan de lage maten sammen og tilbringe tid ute på lekeplassen. Fengselet har mange leker for de minste barna, men utvalget for de større barna er ikke like stort. Da blir det enten fjernsyn eller en datamaskin som de selv har tatt med til fengselet.

– For å få med datamaskin må man gjennomføre en dataskolering, sier Vik.

Rommene er ganske små, men når noen skal ha overnattingsbesøk er det mulig å åpne opp mellom to rom slik at det blir som en liten hybel. TV-stua er romslig, og her er det



Artikkelforfatteren: Nina Hansen er journalist i Stiftelsen Aktuell (Landsorganisasjonen), og i tillegg leder av Fagpressens Journalistforum samt foredragsholder og kurs- og reiseleder (privat foto).



For «Peter» er familieavdelingen viktig, den hjelper ham til å opprettholde kontakten med de to barna på henyholdsvis fire år og sju måneder.

også mulig å spille spill eller andre sosiale aktiviteter.

Ikke spesielt kvinnevennlig

John Hatting i Kriminalforsorgen i Danmark er glad for de familievennlige avdelingene, men tror ellers ikke at danskene har bedre soningsforhold for kvinner enn de andre nordiske land. Han tror ikke det er fullgodt gjennomtenkt hvordan man skal legge til rette for gode soningsforhold for kvinner. Han mener man i Danmark har nøydt seg med å finne fram til pragmatiske løsninger for å tilpasse kvinnelige innsatte de eksisterende rammer. Det er tatt lite hensyn til at kvinner kan ha andre behov enn mannlige innsatte.

I alle anstalter i Danmark har de innsatte arbeidsplikt. Det har de også i Horserød statsfengsel. Hvis den innsatte har barn i fengselet, kan den innsatte velge å passe barna fremfor å gå på jobb eller skole. De fleste arbeider med drift og vedlikehold. I fengselet finnes også en metallproduksjonsdrift, et møbelsnekkeri og et monteringsverksted. De kvinnene vi møter har valgt å arbeide med renhold, vasking av klær eller andre forefallende arbeid. Det er ingen systuer eller andre tradisjonelt mer kvinneverksted arbeid. Mange velger å ta skolegang i fengselet.

Dokumentasjon

kan brukes som et demokrati- fremmende redskap

Pedagogisk dokumentasjon er det nye store, og nå er tiden inne til å stille noen kritiske spørsmål om hva slags dokumentasjon som fremmer eller hemmer den demokratiske prosessen, anser artikkelforfatteren.

Av Else Cathrine Melhuus

Imange barnehager fotograferes det flittig: Da Marte (to år) gikk på do alene for aller første gang, filmet barnehagen henne med mobiltelefon og sendte snuten til foreldrene. Det samme gjorde barnehagen da Marte lærte å gå. Slik fikk Martes foreldre delta i et stort øyeblikk for en liten jente.

– Det var veldig gøy for oss som ikke kunne være til stede, for det er jo en veldig spesiell anledning. En vil jo helst være der selv, men når vi ikke kunne det, var det rørende likevel å få se gleden da hun klarte det, sier Martes mamma (Agderposten 07.09.06).

Dette er en form for dokumentasjon som flere og flere barnehager benytter seg av. Det lages album med tekst og bilder for hvert enkelt barn. Det lages fotoshow som ruller og går hver dag ved henting. Det lages nettsider som presenterer barnehagens opplegg med ord og bilder. Barnehagene er i gang med å bruke de nye verktøyene, og nå er tiden inne til å stille noen kritiske spørsmål om hva slags dokumentasjon som fremmer eller hemmer den demokratiske prosessen.

Rammeplanen vektlegger pedagogisk dokumentasjon fordi dokumentasjon kan være et middel til å få fram ulike oppfatninger og til å åpne for en kritisk og reflekterende praksis. Rammeplanen sier videre at barnehagen skal fremme solidaritet og toleranse – der ser vi medvirkning som ett redskap. Medvirkning



Artikkelforfatteren: Else Cathrine Melhuus er førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Agder (foto: copyright UiA)

definert som en holdning kan knyttes til enkeltmenneskets rett og mulighet til å delta i prosesser som angår ham eller henne, men inngår også i en forståelse av hva demokrati er. Gjennom å dokumentere barnehagens praksis kan vi innta et kritisk og reflektert syn på arbeidet vi utfører. I denne artikkelen vil jeg konsentrere meg om personalets rolle og dets muligheter for å delta i en demokratisk utvikling. Jeg vil diskutere hvordan dokumentasjon og demokrati forutsetter hverandre i en demokratisk organisasjon, men jeg vil også problematisere dette forholdet.

Hva er pedagogisk dokumentasjon?

Dokumentasjon er en måte å forholde seg til virkeligheten på, en kommunikasjon. Dokumentasjon er å synliggjøre noe for å dele det med andre (Lenz Taguchi 1998). Kommunikasjon er på en og samme gang en individuell og en sosial handling. Når vi dokumenterer noe, er det vår *tolkning* av noe vi deler med andre. I pedagogisk sammenheng synliggjør og kommuniserer vi en praksis.

Fordi pedagogisk dokumentasjon både er en måte å forholde seg til virkeligheten på og en kommunikasjon, vil form og innhold tale sitt språk til dem vi kommuniserer med. Dokumentasjonen vil være et resultat av vår faglige innsikt, konkrete kompetanse og prioritering av innholdet. Den prioriteringen vi gjør vil være en synliggjøring av våre egne verdier og normer, for i dokumentasjonsprosessen skjer det en utvelgelse, og disse styres av våre holdninger til det stoffet vi arbeider med.

Å synliggjøre noe er å tillegge det verdi. Vi trekker fram noe fra mylderet av ting som skjer. Derfor må vi være oss bevisste hva vi gjør. Klausen (2001:11) sier at dokumentasjon

er kulturskapende og en synliggjøring av en eksisterende kultur samtidig. Dokumentasjon kan fungere både bekreftende og nyskapende kulturelt sett. Det spørres hva vi tar opp, og om vi våger å se på det vi tar opp med et kritisk blikk.

Dokumentasjon er et redskap som kan påvirke prosesser på arbeidsplassen. Fordi dokumentasjon innebærer utvelgelse, kan den verken være objektiv eller betraktes som ren fakta, men må i stedet bli behandlet som et bidrag til å forstå den gitte praksis. Og som i all kommunikasjon må både *hva*, *hvorfor* og *hvordan* vi kommuniserer være en del av vår etiske refleksjon.

Først og fremst må hensikten med hvorfor vi dokumenterer være klar. Jeg har delt pedagogisk dokumentasjons «hvorfor» i tre hovedkategorier: Er det 1) for å føre kontroll over virksomheten, 2) beskrive virksomheten, eller 3) være et tydelig faglig redskap som har til hensikt å skape innsikt og debatt over det arbeidet som gjøres?

Den første hensikten ser vi ofte i rapporter, særlig til overordnede. De overordnede skal påse at arbeidsplassen følger gitte retningslinjer. Slike rapporter kan også brukes til å føre kontroll over enkeltindivider. Mange av de nye observasjonsskjemaene for enkeltbarn kan forstås som et behov for kartlegging av barnet, der barnet blir et objekt for de voksens prosjekter og tiltak (Sandvik et al. 2008).

Dokumentasjon som beskrivelse finnes i mange typer rapporter og katalogiseringer, men også i mange tekst- og bildepresentasjoner som skal fortelle foreldrene hva som er blitt gjort i barnehagen i løpet av dagen, uken, eller året. Dette kaller jeg «slik har vi det»-dokumentasjon. Det å fortelle foreldre og andre hva vi holder på med, er en viktig del av det arbeidet vi gjør, og det er med på å gi foreldrene innsikt i virksomheten vår.

Den siste typen dokumentasjon er den som kan være med på å skape debatt, engasjement og endringer. Den er også den som er best egnet til å fremme demokratiske prosesser i virksomheten. Før jeg diskuterer forholdet



mellom dokumentasjon og demokrati, vil jeg ta opp noen dilemmaer knyttet til vår forståelse av demokrati og institusjonskulturen.

Demokrati som en del av barnehagekulturen

Demokrati er et sett med verdier som strukturerer hverdagslivet vårt. Dersom demokrati skal prege den institusjonelle praksis, må demokrati bli en del av institusjonenes kultur – det vil si det de som er en del av en institusjon finner viktig og riktig¹.

Demokratiet inneholder en rekke innebygde motsetninger. Frihet til å velge, som en liberal demokratisk verdi, kan stå i motsetning til et tolerant samfunn preget av fellesskapets vilje til å inkludere alle. Både personlige valg og inkludering bygges inn i det demokratiske verdigrunnlaget. Siden demokratiet er et verdivalg, vil de demokratiske spillereglene være normative – det vil si at demokrati blir noe en skal eller bør, og barnehagen ser det som sitt mål å oppdra til demokrati. Det blir det Biesta (2007) kaller det *tilsiktete demokrati*. Et slikt tilsiktete demokrati baserer seg på deltakelse i diskusjoner og meningsytringer, der argumentutveksling mellom deltakere som er forpliktet til verdier som rasjonalitet og upartiskhet er retningsgivende. Et slik demokratisk rom kan kun foregå mellom frie, likeverdige og rasjonelle agenter (Elster i Biesta 2007). Dette er viktige demokratiske idealer som vektlegger deltakelse i et kollektiv der beslutninger fattes. Vi forutsetter at deltakerne kan argumentere på en hensynsfull og forståelig måte. På den måten kan vi si at det tilsiktete demokratiet ikke bare er mer demokratisk enn tidligere demokratiforståelser, men også mer oppdragende.

Her vil det imidlertid ligge en fare for at demokratiske spilleregler blir noe som noen få kan bedre enn de andre, og som disse få bruker aktivt. De andre vil føle seg fremmede for disse få, og de få vil fort gjøre det til et anliggende å oppdra resten til en demokratisk væremåte. Det kan føre til en intern ekskludering, der de som ikke behersker de spille-

reglene som gjelder, faller utenom. Dette skjer nok ofte på personalmøter og foreldremøter. Noen få klarer å dominere møtene, mens de fleste sier lite eller ingenting.

Som oppnåelse – som praksis

Biesta (2006) bruker begrepene «statsborgerskap som oppnåelse» eller «statsborgerskap som praksis» (min oversettelse). Jeg har valgt begrepet medlemskap i stedet for statsborgerskap. «Medlemskap som praksis» vil si at enhver person som er en del av en institusjon har 'medlemskap' i den gjennom sin væren og praksis i den institusjonen. Vedkommende trenger ikke oppfylle visse kriterier. Institusjonen vil fort kunne stivne dersom medlemskap først og fremst forstås som et sett med gitte kriterier enhver må forholde seg til – i betydningen «medlemskap som oppnåelse». Institusjonen kan sakke akterut i samfunnsutviklingen ved å fastslå kriteriene. Tenker vi oss at medlemskap er en praksis, vil alle være med på å forholde seg til ulike proble-

mer knyttet til medlemskapet - i dette tilfellet i en demokratisk barnehage i et samfunn i endring.

I barnehagen gjør begge typer medlemskap seg gjeldende. Vi har noen rammer: Barnehageloven, andre lover, rammeplanen, barnehagens vedtekter og kommunale retningslinjer er med på å bestemme hva som skal foregå i barnehagen. De som deltar i barnehagehverdagen kan likevel være med på å endre denne hverdagen gjennom sin praksis. Det er ikke endelig fastsatt hva det vil si å være ansatt i en barnehage eller hva det vil si å være barnehagebarn. Ingen blir en del av barnehagesamfunnet kun som følge av bestemte resultater. De blir det gjennom en endringsprosess som kommer av aktiv deltakelse.

Vi er medlemmer av en institusjon ved at vi med tiden tilegner oss kunnskap og erfaringer som knyttes til denne institusjonens utvikling. Som medlemmer av et samfunn er vi avhengige av hvilke redskaper som er tilgjengelige for at vi skal kunne påvirke prosessen.

Det er slik vi er med i prosessen med å utvikle en praksis. Demokratiet er avhengig av deltakelse – deltakelse er en forutsetning for demokratiet (Noddings 2007, Biesta 2007).

Ifølge sosiokulturell teori eksisterer og forandrer individet seg gjennom hans/hennes deltakelse i og på tvers av ulike samfunnspraksiser. Individet er et kroppslig forankret subjekt som er uatskillelig forbundet til den sosiale verden (Rogoff 1990, Tangård 2006). «Den enkeltes selvforståelse utvikles ved at være spejlet, konfronteret og forhandlet i forhold til andre og forandring være en del ved at bidrage til betydningsfulde aktiviteter i felles praksis.» (Tangård 2006:159)

En kritisk tilnærming forutsetter at vi kan skape en avstand mellom oss selv og den pågående praksis. Tangård (2006) sier at muligheten for forandring er ikke avskåret fra praksis, men må forstås som en spesiell type praksis, med egne tradisjoner, normer og verdier. I stedet for at noen utenfra skal fortelle oss hva vi skal gjøre (noe som kan være riktig i enkelte tilfeller), kan forandring være en del av de kulturelle målene for institusjonen. Konflikter, kritiske bemerkninger og diskusjoner må bli en del av praksisen. Her kan vi havne i den fellen at alle må læres opp i en bestemt diskusjonspraksis for å kunne utøve demokrati. I stedet for å tenke deltakelse i en bestemt form, kan vi heller forstå deltakelse som en del av den demokratiske praksis, der institusjonen må skape de forutsetninger som trengs. Ifølge sosiokulturell teori er handling i en kulturell praksis den måten vi tilegner oss samfunnets verdier og atferdsmønstre på.

Dokumentasjon som et demokratisk redskap

Dokumentasjon kan være en del av denne praksisen, men da må vi se på dokumentasjonen som et redskap som kan fremme demokratiske handlinger (vi har utallige eksempler på det motsatte). All menneskelig aktivitet formidles gjennom redskaper, enten det er hammer og sag eller en datamaskin – eller et psykologisk redskap som språket. Redskaper inviterer til eller begrenser handling. Får du en penn i hånden, så vet du at den er til å skrive med. Du skal ikke spise med den eller stikke noen med den. Redskapene må bli forstått ut fra måten de er innlemmet i og blir gjort til en del av menneskelige handlinger (Aasebø og Melhuus 2005, Wertsch 1991). De redskapene som inngår i en dokumentasjonsprosess er mange – kunnskap som anvendes, observasjonsmetoder, praksisfortellinger, kameraer, video- og lydopptakere, og møteplasser. Det mest sentrale redskapet vil være språket.

Å dokumentere prosesser i barnehagen kan inngå i en demokratisk praksis. Siden demokrati er både en verdi og en praksis, kan vi tenke oss at det er gjennom praksis i et demokratisk samfunn at ansatte og barn tilegner seg og utvikler ulike demokratiske verdier og spilleregler. Dokumentasjon kan brukes til kontroll, overvåking og som et redskap for innsyn og utvikling. Bruker vi språket til å kontrollere andre med? Bruker vi det til å åpne for diskusjon? Er det først og fremst et redskap til refleksjon for videreutvikling av arbeidet? Vi må stadig være oss bevisste i hvilken hensikt vi gjør det ene eller det andre. Hva må til for at en dokumenterende praksis er demokratisk? Personalet i en barnehage må være enige om hva demokratiske spilleregler er.

Dokumentasjon er informasjon som skal deles. Den som legger fram eller presenterer dokumentasjonen, kan ikke bestemme hvordan andre skal tolke den samme dokumentasjonen. Tolkingsprosessen er derfor en svært vesentlig del av dokumentasjonsarbeidet. For at de ansatte i barnehagen skal få noe ut av tolkningen som et *kollektiv*, er det viktig å ære åpen i tolkningen. Vi må få fram forskjellige tolkninger og nye måter å se ting på.

Klausen (2001) sier at det er nettopp det subjektive i tolkningen som er styrken når den kollektiviseres, det vil si drøftes i personalgruppen. Det er ikke resultatet som skal være i fokus, men prosessen. Veien dit skaper spenning og undring, det gjør ikke resultatorientert konsterende dokumentasjon (s. 14).

En slik prosess fra den enkelte til det kollektive kan forstås som en demokratisk prosess, både fordi den åpner for alles forståelse, og fordi et kollektiv også kan bestemme hvilke konsekvenser det vil få for den virksomheten en er en del av. Men et kollektiv er ikke løstrevet fra den rådende diskursen som kan eksistere på den enkelte arbeidsplassen og i samfunnet. I barnehagen vil det kunne være barnehagens læringssyn, synet på det unike barnet, medvirkning som et gode, og lignende. Det vil være avgjørende å lytte til de som setter spørsmålsteget ved disse diskursene, men like viktig vil det være å lytte til synspunkter som har sin forankring i den enkeltes erfaringer. Dette vil jeg understreke da de fleste debattanter som blir hørt er de som både kan argumentere og begrunne sine standpunkter med anerkjent kunnskap (von Wright, 2007).

Ut fra dette kan vi si at refleksjon er en språklig samhandling der partene bringer inn sine perspektiver, og der de gjennom at tanker møtes og brytes mot hverandre er med på å konstruere en felles forståelse av virkeligheten.

Vi kan si med Bakhtin at lærings- og kunnskapsutvikling skjer gjennom dialogen hvor ulike stemmer (meninger) settes opp mot hverandre ... meningsinnholdet finnes i spenningen mellom ulike utsagn. I dette spenningsfeltet som er tydelig motsetningsfullt, kan ny innsikt og dypere forståelse oppstå (Fennefoss og Jansen 2004:24).

Ved hjelp av den fysiske dokumentasjonen (teksten, bildene) kan vi over tid analysere våre handlinger og utvikle vår praksis. Gjennom å lese, tolke og analysere vårt eget materiale omdannes vi til assosierte utenforstående. Vi tvinges til å se på våre egne handlinger med andre øyne, nemlig iakttagere, ikke deltakerens. Mediet hjelper oss til å skape en viss distanse til vår egen praksis.

Frigjørende og regulerende

Csikszentmihalyi (2001) diskuterer kreativitet og demokrati: *Creativity generally refers to the act of changing some aspect of a domain — to a painting that reveals new ways of seeing, to an idea that explains how stars move and why* (:243).

Demokrati handler også om å kunne påvirke og skape noe nytt. Pedagogisk dokumentasjon kan altså hjelpe til å innhente nye perspektiver, eller den kan sågar snu opp ned på tattfor-gitttheter, slik at resultatet blir en ny pedagogisk praksis.

Demokrati har innebygd i seg en forståelse av frihet og kreativitet, men også respekt for den andre. Bare slik får vi til dialog og kan oppnå noe. Det er opptil den enkelte barnehage å utvikle praksiser som tar hensyn til individet og fellesskapet. Barnehagekulturen preger alle medlemmene, og vil både være en regulering av medlemmenes frihet og kunne oppmuntre den enkelte å uttrykke seg fritt. Pedagogisk dokumentasjon kan være et sentralt redskap som bygger bro mellom disse to hensynene, ved at den enkelte får uttrykt seg og kollektivet får drøfte det. Dokumentasjon av pedagogisk praksis vil således stimulere den enkeltes læring, og samtidig til kollektiv refleksjon egnet til å forbedre den institusjonelle praksis.

Referanser:

- 1 Marianne Gullestads (1989) definisjon på kultur er 'begreper, symboler og tankemønstre preger de fortolkninger vi har av hva som er viktig og hva som er riktig. Det er det som er kultur.
- 2 Kultur er den praksis som realiserer gruppens liv i et meningsfylt rom, den særegne levemåten en gruppe mennesker har, de meninger, verdier og ideer som er legemliggjort i institusjoner, sosiale relasjoner, tros-systemer, tenkemåter, vaner og bruk av objekter i deres materielle liv (Aasebø og Melhuus 2005, :18).

Litteraturliste:

- Aasebø, Turid S. og E. Cathrine Melhuus, 2005: *Rom for barn, rom for kunnskap*. Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer. Bergen, Fagbokforlaget.
- Barsotti, Anna, 1997: *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia*. Oslo, Pedagogisk Forum.
- Biesta, Gert, 2006: Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. I *British Journal of Educational Studies*, vol. 54, no.1 March 2006:34-50.
2007. "Don't count me in». *Democracy, education and the question of inclusion*. I *Nordisk Pedagogik* vol.27 1/2007:18-30
- Csikszentmihalyi, Mihaly, 2001: The domain of the future. I Stephan John Goodlad (red.) 2001: *The Last Hope – A Democracy Reader*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Dahlberg, Gunnilla, Peter Moss og Alan Pence, 2002: *Fra kvalitet til meningskaping - morgendagens barnehager*. Oslo, Kommune-forlaget.
- Fennefoss, Anne Tove og Kirsten Jansen, 2004: *Praksisfortellinger – på vei til innsikt og forståelse*. Fagbokforlaget
- Frisch, Nina Scott og Aud-Eli Kristoffersen, 2001: Dokumentasjon og kvalitetsutvikling. *Barnehagefolk* 1/2001:44-48, Oslo, Pedagogisk Forum.
- Goodlad, Stephan John (red.), 2001: *The Last Hope – A Democracy Reader*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Gullestad, Marianne, 1989: *Kultur og hverdagsliv*. Oslo, Universitetsforlaget
- Klausen, Susan, 2001: Vis hva vi gjør! *Barnehagefolk* 1/2001:11-20. Oslo, Pedagogisk Forum
- Lawy, Robert og Gert Biesta, 2006: Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. I *British Journal of Educational Studies*.vol.54, no.1, march 2006:34-50.
- Lummis, C. Douglas, 2001: The democracy of virtues. I Stephan John Goodlad (red.) *The Last Hope – A Democracy Reader*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Noddings, Nell, 2007: Education and democracy in the 21st century. I *Nordisk Pedagogik* vol.27 1/2007; 8-17.
- Rogoff, Barbara, 1990: *Apprenticeship in Thinking*. New York, Oxford University Press.
- Salø, Ulla-Maija, 2003: Becoming a pupil. I Dennis Beach et al.: *Democratic Education, Ethnographic Challenges*. London, the Tufnell Press.
- Sandvik, Ninni, Tonje Kolle, Ann Sofi Larsen og Bente Ulla, 2008: Konfrontasjon som profesjon. I *Første steg* 1/2008. Oslo, Utdanningsforbundet.
- Taguchi, Hillevi Lenz, 1998: *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm HLS Förlag.
- Tangård, Lene og Klaus Nielsen, 2006: Læring, individualisering og social praksis: Svar og nye spørsmål i diskussionen om læring. *Nordisk Pedagogik* 2/2006.
- Wertsch, James, 1991: *The Voices of the Mind*. Cambridge, Harvard University Press.
- Åberg, Ann & Hillevi Lenz Taguchi, 2006: *Lyttende pedagogikk - etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo, Universitetsforlaget.



Barna i sentrum!
Barnehagedagen 2009

Velkommen til markering av Barnehagedagen 2009

24. mars arrangeres Barnehagedagen for femte år på rad! Gode barnehager er avgjørende for en god oppvekst. Barnehagedagen synliggjør aktiviteter og innhold i barnehagehverdagen. Med slagordet **Barna i sentrum** markerer vi at alle barn nå har rett til et barnehage tilbud. I år fyller FN's konvensjon om barns rettigheter 20 år, og det kommer en stortingsmelding om kvalitet i barnehagen. Vi vil vise fram barnehagen vår med aktiviteter og innhold, og ønsker at barnehagedagen skal være en hyggelig markering! Vi i barnehagen, store og små, ønsker dere velkommen til en innholdsrik dag!

www.fagforbundet.no • www.utdanningsforbundet.no

Bestill materiell til Barnehagedagen 24. mars:
Send e-post til gunhild@prodpartner.no,
eller faks til 63 88 26 63, eller ring 63 88 26 00

Barnehagen som arena for sosial utvikling

Prosjektet *Barns sosiale utvikling* er i gang og skal holde på til og med 2012. Første stegs lesere vil bli holdt orientert om barnehagedelen av prosjektet etter hvert som det skrider fram. Dette delprosjektet har to mål: Å kartlegge barnehagebarns atferd og sosiale kompetanse, og å undersøke hvilke forhold ved barnehagen selv som særlig bidrar til barns sosiale utvikling.

Av Marianne Torve Martinsen,
Thomas Moser, Harald Janson
og Ane Nærde

Barnehagedelen av prosjektet *Barns sosiale utvikling* er temaet for denne artikkelen. Innledningsvis vil vi understreke at dette er et prosjekt som pågår og at det derfor ikke foreligger noen endelige resultater. Vi tror likevel at prosjektet kan være av interesse for Første stegs lesere. Vi vil bruke anledningen til å presentere noen erfaringer og resultater fra pilotundersøkelsen.

Høsten 2006 gikk Atferdssenteret (Atferdssenteret 2008) i gang med denne longitudinelle utviklingsstudien, som interesserte vil finne på <http://www.barnssosialeutvikling.no>. Studien skal frembringe ny kunnskap om utvikling av sosial kompetanse og atferdsproblemer hos barn i Norge fra spedbarnsalderen lav. Denne kunnskapen skal bidra til å utvikle nye tiltak for familier, barnehager og skoler.



Artikkelforfatterne: F.v. Marianne Torve Martinsen har mastergrad i barnehage- og profesjonsutvikling og er forskningsmedarbeider ved Atferdssenteret i Oslo. Professor Thomas Moser er faglig leder ved Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold. Psykolog og dosent Harald Janson og psykolog/dr. psychol. Ane Nærde er begge forskere ved Atferdssenteret.

Vel 1150 barn og deres familier fra fem kommuner i Telemark og Buskerud følges fra barna er seks måneder gamle til de er fire år. Alle familier som hører til utvalgte helsestasjoner er blitt invitert til å delta i prosjektet. Rekrutteringen av familiene begynte i 2006 og har pågått ut 2008. For familiene innebærer deltakelsen personlige intervjuer foretatt av en fast kontaktperson, flere årlige telefonintervjuer, samt tre videobaserte observasjoner av samspillet mellom barn og foreldre.

Barnehagen og barns sosiale utvikling

Delprosjektet *Barnehagen og barns sosiale utvikling* gjennomføres i samarbeid mellom Atferdssenteret og Høgskolen i Vestfold/Barnehagesenteret. I denne delen av prosjektet vil vi se på barnehagens spesifikke betydning for barns sosiale utvikling, samtidig som personalets kunnskap om barna brukes for å vurdere deres sosiale ferdigheter og utvikling.

Med dagens barnehagedekning på 84,2 prosent (Statistisk sentralbyrå 2008) fremstår barnehagen som den institusjonen utenom familien som sannsynligvis har størst betydning for de yngste barnas tidlige sosiale utvikling. Til tross for en betydelig pedagogisk interesse for barnehagen som arena for sosial utvikling (Broström 2000, Lamer 1997, Pape 2000), finnes det forholdsvis lite kvantitativ forskning fra forløpsstudier (longitudinelle studier). Mangfoldet av barnehagepraksiser er stort, og det er derfor interessant og viktig å undersøke nærmere om ulike organisering og forskjellige praksisformer har innflytelse på barns sosiale utvikling. Også i forbindelse med nyere nasjonale forskningsprosjekter etterlyses denne typen kunnskap (Borg, Kristiansen og Backe-Hansen 2008, Schjølberg,

Lekhal, Wang, Zambrana, Mathiesen, Magnus og Roth 2008).

Formålet med prosjektet er todelt: For det første skal barnas atferd og sosiale kompetanse i barnehagen kartlegges, med førskolelærerne som informasjonskilde. Denne delen av undersøkelsen begynte i mars 2008. For det andre skal det undersøkes hvilke forhold ved barnehagen som kan ha særlig betydning for barns sosiale utvikling. Barnehagene blir her selv til forskningsgjenstander. Denne delen av undersøkelsen begynte i januar i år.

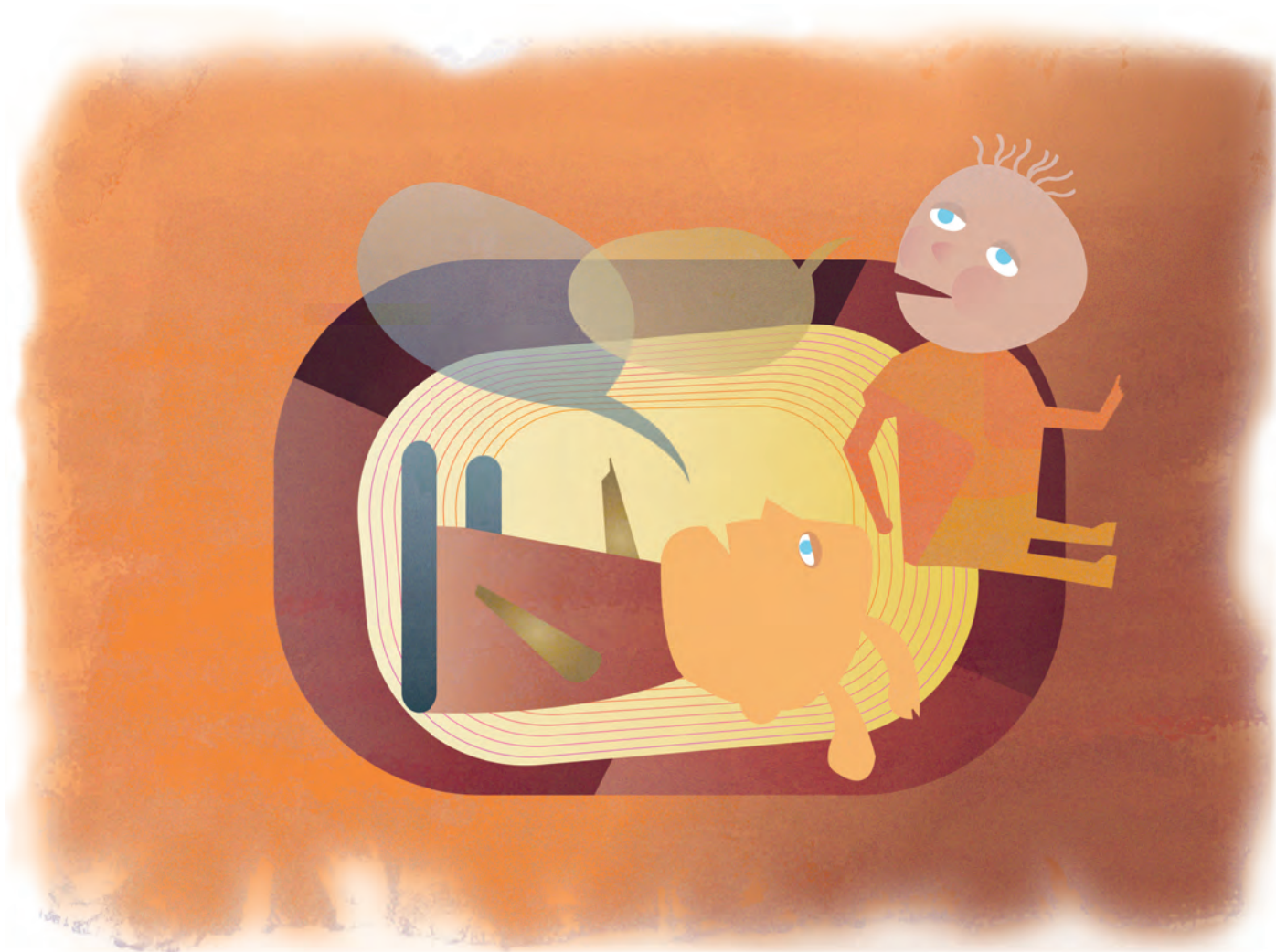
Formål 1: Barnets atferd og sosial kompetanse i barnehagen

I hovedprosjektet følges alle barna med tette og omfattende kartlegginger av atferd og sosial kompetanse gjennom foreldrerapporter og samspillobservasjoner. Barnets atferd og sosiale kompetanse i barnehagen, slik den vurderes av førskolelærerne, kan dermed ses i sammenheng med tidligere og aktuelle forhold og hendelser i hjemmet.

Foreldrene blir informert om hensikten med å innhente informasjon fra barnehagen, og forespurte om skriftlig samtykke til at vi kan sende et spørreskjema som gjelder deres barn til en førskolelærer som kjenner barnet godt. Dette spørreskjemaet om barnets atferd og sosial kompetanse skal fylles ut tre ganger, når barnet er henholdsvis to og tre år gammelt. Skjemaet inneholder 95 spørsmål og det tar 10-15 minutter å fylle ut. Et utvalg av barnehager har bidratt til å kvalitetssikre spørreskjemaene i forhold til relevans, forståelighet og tidsbruk til utfylling.

De innsamlede dataene om barna lagres i en database ved Atferdssenteret. Både foreldrene og barnehagene informeres om at alle dataene behandles konfidensielt og at ingen informasjon om enkeltbarn og enkeltbarnehager vil bli formidlet videre. Det vil heller ikke bringes opplysninger om familiene videre til barnehagene.

Hittil har alle forespurte barnehager ønsket å delta. Uttalelser som for eksempel: «klart vi skal bidra», «endelig er det noen som tar oss på alvor», «bare si fra hvis vi kan bistå med andre ting» styrker vår tiltro til at vi kan oppnå en



høy svarprosent på skjemaene selv om undersøkelsen kommer til å vare i flere år. Vi synes denne positive mottakelsen i barnehagene ikke er noen selvfølge når man betenker at dette medfører en god del merarbeid for førskolelærerne.

De foreldrene vi har vært i kontakt med så langt, har stort sett reagert positivt på vår henvendelse og gitt uttrykk for at de forstår nødvendigheten av å innhente andre personers vurderinger av barnets sosiale kompetanse og atferd. De fleste foreldrene undertegner samtykkeerklæringen med en gang, mens noen ønsker å få erklæringen med seg hjem for eventuelt å diskutere det med barnets mor/far eller for å vurdere saken nærmere. Hittil har nesten alle foreldrene gitt skriftlig samtykke.

Formål 2: Forhold ved barnehagene som kan ha betydning for barns sosiale utvikling

Ved siden av forhold ved det enkelte barnet og dets hjem vil nettopp forhold ved barne-

hagen utgjøre viktige utviklingsbetingelser. Få prosjekter har hittil forsøkt å vurdere barnehagens betydning for en så stor gruppe barn over flere år. Slik kunnskap om barns sosiale utvikling i et flernivåperspektiv (jfr. Bronfenbrenner 1979) som inkluderer barnehagen er også internasjonalt etterspurt (Ogden, Nærde, Janson, Bergerud og Bjørknes 2006).

I prosjektet vil vi derfor undersøke variasjonen i relevante forhold ved barnehagene, og sammenhengen mellom disse forholdene og barnas sosiale utvikling. Fordi prosjektet gjennomføres i en historisk og samfunnsmessig kontekst med tilnærmet full barnehagedekning, vil de fleste barna ha tidlig barnehageerfaring.

I de kommunene som er med, finnes til sammen omtrent 120 barnehager som deltar i prosjektet. I alle disse barnehagene vil vi studere forhold som vi på grunnlag av praktisk erfaring, teoretiske vurderinger og tidligere undersøkelser anser å kunne være betydningsfulle for barnets sosiale utvikling. Dette

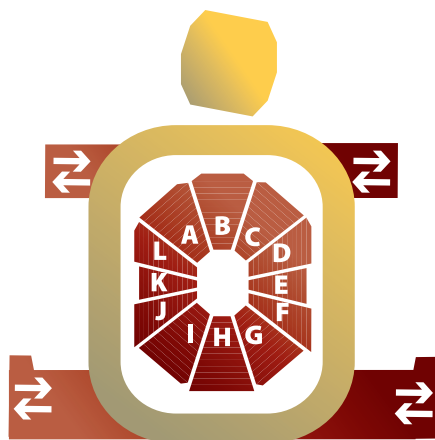
vil gjøres ved bruk av spørreskjemaer for styrere og pedagogiske ledere samt intervju med styrerne.

Pilotstudie

Som en forberedelse av barnehageundersøkelsen ble det gjennomført en pilotstudie i 26 barnehager samt intervjuer av fire barnehagestyrere (Martinsen 2008). Målet med denne spørreskjemaundersøkelsen var å vurdere hvilke forhold ved barnehagen som muligens kan bidra til å forklare forskjeller i barns

**Barnehagedagen
er 24. mars.**

Les mer på
utdanningsforbundet.no/barnehage



sosiale utvikling. Disse mulige indikatorene ble definert på grunnlag av litteraturstudier av nyere småbarns- og barnehageforskning (for eksempel Greve 2007, Kampmann 2006, Lamer 1997, 2004, Lillemyr 2004, Løkken, 2004, Moser og Røthle 2007, Nordin-Hultman 2004, Palludan 2005, Pape 2000, Pettersen 2002, Pramling Samuelsson og Carlsson 2003, Søbstad 2004) og på grunnlag av praktisk pedagogisk erfaring.

Følgende områder ble antatt til å kunne inneholde potensielle indikatorer: Barne-

hagens sosiale miljø, personalets kvalitetsforståelse, barnehagens fysiske miljø, barnehagens organisering og strukturering av tid, barnegruppens organisering, samt barnehagepersonalets kompetanse og organisasjonsklima.

Gjennom pilotundersøkelsen ville vi utprøve ulike metodiske tilnærminger og finne ut hvilke av indikatorene som viser tilstrekkelig variasjon og dermed har et potensial for å skille mellom barnehagene. Indikatorer som viser stor variasjon skal bli definert som «potensielle indikatorer» og vil inngå i de endelige spørreskjemaene til styrere og pedagogiske ledere i barnehagene, samt i besøkssintervjuene som gjennomføres i hver barnehage.

Først på et senere tidspunkt, når hovedprosjektet er gjennomført, kan funnene relateres til hverandre: Når alle undersøkelser er gjennomført i 2012 vil det være grunnlag for å avgjøre hvilke indikatorer som faktisk har en forklaringsverdi for individuelle sosiale utviklingsforløp gjennom småbarnsalderen.

Noen resultater

Som vi forventet viste pilotstudien at det er

vanskelig å finne fram til potensielt betydningsfulle indikatorer som viser tilstrekkelige forskjeller mellom de 26 barnehagene. Kun 20 av de 89 spørsmålene i skjemaet oppfylte det spredningskriteriet som vi hadde satt opp på forhånd, og det var noe mindre enn det vi hadde håpet på (forutsetningen for at en indikator skulle velges ut ble definert på grunnlag av svarfordelingen på en femtrinns skala: Minst 20 prosent av barnehagene måtte skåre på trinn 1 eller 2 og minst 50 prosent på trinn 4 eller 5 – eller omvendt – for at spredningen i svarene skulle betraktes som tilstrekkelig). Resultatene fra pilotstudien kan foreløpig bare relateres til foreliggende teoretisk og empirisk kunnskap fra andre undersøkelser, fordi det ennå ikke finnes fullstendige resultater om «prosjektbarnas» konkrete utviklingsforløp.

Indikatorene som ble avdekket i pilotstudien viste seg å være *strukturelle kvaliteter* ved barnehagene, barns *handlingsmuligheter* og *personalforutsetninger*. De tydeligste forskjellene mellom barnehagene fant vi i forhold til strukturelle kvaliteter som barnehagens størrelse, barnegruppens alderssammensetning, antall barn, antall ansatte og barnehagens

Et spennende møte mellom forskere og styrere

Vi synes at det er verdt å berette om en ikke planlagt hendelse der forskningsprosjektet ble tatt i bruk av førskolelærerne på deres eget initiativ.

I en stor prosjektkommune skulle det gjennomføres et styremøte der prosjektet *Barns sosiale utvikling* var på dagsordenen. Hensikten fra vår side var å informere om prosjektets status, sikre at nye styrere fikk den nødvendige informasjonen om undersøkelsen, samt å være tilgjengelige for å svare på spørsmål fra styrerne. Da vi kontaktet kommunen i forbindelse med forberedelsen av møtet, ble det uttrykt et ønske om at dette ikke skulle bli et rent informasjonsmøte, men at det ble anledning til å ta opp og diskutere innholdsmessige aspekter ved prosjekttematikken.

Styrerne sendte altså en bestil-

ling til oss som blant annet gikk ut på at vi skulle fokusere på ett-åringens utbytte av å være i barnehagen og innlede til debatt om hva som gjør barnehagene i kommunen til gode arenaer for sosiale utvikling. Vi tok utfordringen og møtet utviklet seg til et interessant faglig forum hvor styrerne kom opp med følgende forslag til betingelser for at barnehagene kan være gode arenaer for barns sosiale utvikling:

- Pedagogisk personale.
- Gode voksne.
- Må ha kunnskap om barns sosiale utvikling.
- Grunnbemanningen må være god nok, må unngå samleband.

- Tilstedeværelse.
- God ledelse.
- Dialog og godt samarbeid med foreldrene.
- Foreldrenes holdninger til barnehagen bør være gode (trygghet, tillit og omsorg må være basis for virksomheten).
- Tilstrekkelig med midler.
- Må være meningsfylte aktiviteter for barna/variasjon.
- Barnegruppene: må være svar mellom antall voksne og barn.
- Mulighet til å dele barna inn i mindre grupper.
- Leken må kunne skjermes, det må være nok rom.
- Tid og ro.
- Nok lekemateriell, slik at en del konflikter kan unngås.
- Personalet må selv være positive til at barna er i barnehage.
- Fysisk miljø ute og inne må være tilrettelagt.

- Legge til rette for de ulike aldersgruppene.
- Større hensyn til barn som er under 12 måneder når de begynner i barnehagen.
- Sykdomsperioder hos personalet er utfordrende og tilgang til dyktige og faste vikarer er viktig.

Disse punktene tar vi med oss til hjelp til å tolke resultatene som vil fremkomme av undersøkelsen etter hvert. For oss illustrerer det som skjedde denne dagen at så vel forskere som barnehagepersonalet ved å samarbeide i forskningsprosjektet gjensidig påvirker og inspirerer hverandre. Vi blir på hver vår måte engasjert i utviklingen av forståelsen og kunnskapen om barns sosiale utvikling i barnehagen.

organisering av rom og tid og opplevelsen av støybelastning. Når det gjelder barns handlingsmuligheter registrerte vi forskjeller i barnas tilgang til ulike typer rom og lekemiljøer, leker og materiell.

Med tanke på personalforutsetninger ble det ved siden av forskjeller i personalgruppens barnesyn (holdninger, kunnskap, pedagogisk praksis, væremåte), bruk av vikarer og opplevd stabilitet i personalgruppen funnet en sterk varierende andel ansatte med videreutdanning i småbarnspedagogikk. Mer enn halvparten av de 26 barnehagene hadde ikke ansatte med denne spesialkompetansen, mens litt over en firedel hadde to eller flere ansatte med denne formelle kompetansen.

Pilotstudien har gitt oss kunnskap om hvilke indikatorer som synes hensiktsmessige å inkludere i den foreliggende barnehageundersøkelsen. Vi vurderer resultatene slik at de støtter til en viss grad våre teoretiske, empiriske og erfaringsbaserte refleksjoner som lå til grunn for indikatorvalget.

Veien videre

Den første datainnsamlingen som involverte barnehagene (formål 1) ble som nevnt påbegynt i mars 2008 da de første barna fylte to år. I mars 2009 fyller de første barna tre år, og vi vil sende ut treårsspørreskjemaer. De siste barna vil fylle fire år i 2012 og ved dette tidspunktet er det planlagt en siste spørreskjemaundersøkelse. Det gjenstår altså mange år med datainnsamling.

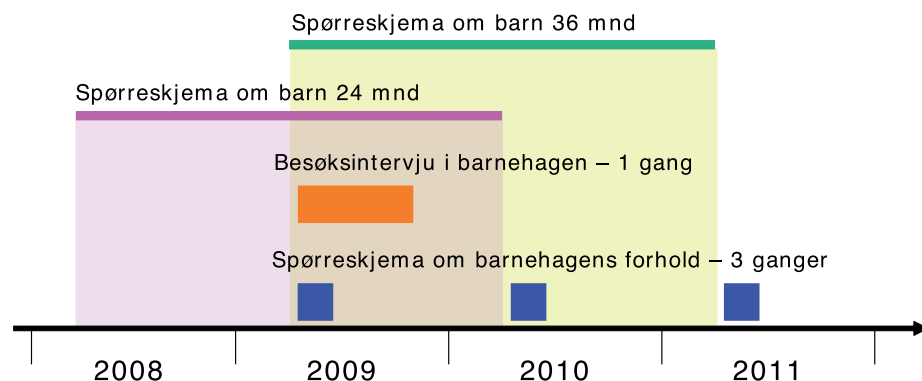
Når det gjelder forhold ved barnehagene med betydning for barns sosial utvikling (formål 2) ble den første av totalt tre datainnsamlinger foretatt i januar i år. Det skal gjennomføres ytterligere to datainnsamlinger i januar 2010 og 2011. På grunnlag av pilotstudien ble det utarbeidet to spørreskjemaer: ett som skal besvares av barnehagens styrer og ett som skal besvares av de pedagogiske lederne i avdelinger med barn som deltar i prosjektet. Spørreskjemaet til styrer omhandler ulike forhold ved barnehagen slik som personalgruppens sammensetning og kompetanse, det fysiske miljøet inne og ute, barnehagens organisering, organisasjonsklima og organisering av tiden. Spørreskjemaet til de pedagogiske lederne omhandler de konkrete forholdene ved avdelinger og barnegrupper, som alderssammensetning, fysisk miljø, organisering av tid og rom, personalets spesifikke handlingskompetanser, og så videre.

Det er i tillegg påbegynt en kvalitativ datainnsamling hvor det gjennomføres personlige intervjuer med hver styrer i de 120 prosjektbarnehagene. I dette intervjuet utdypes temaer

som strukturelle rammer, barns handlingsmuligheter, hvordan barnehagen arbeider med sosial kompetanse og dens forhold til informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT), samt fokus på det fysiske miljøet. Intervjuene vil gjennomføres i løpet av første halvår i år.

Den grafiske fremstillingen gir en sammenfattende oversikt over tidsplanleggingen for barnehageundersøkelsen:

Tidsplan for barnehageprosjektet



De neste fire årene vil forhåpentligvis bringe oss ny og viktig kunnskap om sammenhenger mellom forhold i barnehagen og barns sosiale utvikling.

Referanser

- Atferdssenteret (2008):** Barns sosiale utvikling. Funnet 16.6.2008 hos <http://www.barnssosialeutvikling.no/index.html>
- Borg, E., Kristiansen, I.-H., og Backe-Hansen, E. (2008):** Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt (No. 6/08). Oslo: NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bronfenbrenner, U. (1979):** *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Broström, S. (2000):** Sosial kompetanse og samvær: vi er venner, ikke sant? Oslo: Kommuneforlaget.
- Greve, A. (2007):** Vennskap mellom små barn i barnehagen (Doktoravhandling, HiO rapport 2007- nr. 18). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Kampmann, J. (2006):** *Børn, rum og rummelighed*. I K. Rasmussen (red.): *Børns steder. Om børns egne steder og voksnes steder til børn* (s. 106-120). København: Billesø & Baltzer.
- Lamer, K. (1997):** *Om å fremme barns sosiale kompetanse: teoriboka*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamer, K. (2004):** Sosial kompetanse - videre utfordringer. I T. Pålerud (red.):

- Bedre barnehager skriftserie. Fag, kultur og fellesskap: perspektiver på innholdet i barnehagen* (s. 51-56). Oslo: Utdanningsakademiet/Utdanningsforbundet.
- Lillemyr, O. F. (2004):** *Lek, opplevelse, læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2004):** *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Martinsen, M. T. (2008):** *Barnehagen som arena for sosial utvikling – en pilotstudie av utvalgte kjennetegn ved barnehager med mulig betydning for barns sosiale utvikling*. Upublisert masteroppgave, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.
- Moser, T., og Røthle, M. (red.). (2007):** *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004):** *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Ogden, T., Nærde, A., Janson, H., Bergerud, C., og Bjørknes, R. (2006):** *Barns sosiale utvikling. Prosjektplan*. Oslo: Atferdssenteret.
- Palludan, C. (2005):** *Børnehaven gør*

- en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pape, K. (2000):** «Æ trur dem søv». Om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen. Oslo: Kommuneforlaget.
- Pettersen, R. J. (2002):** Kvalitetsvurdering av barnehagen. ECERS-metoden - Kvalitetsvurdering av basisfunksjoner i barnehagen for 2-5 åringer (norsk versjon). Oslo: SEBU forlag.
- Pramling Samuelsson, I. og Carlsson, M. A. (2003):** *Det lekande lärande barnet i en utveklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Schjølberg, S., Lekhal, R., Wang, W., Zambrana, I. M., Mathiesen, K. S., Magnus, P., et al. (2008):** *Forsinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen* (No. 2008:10). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Statistisk sentralbyrå. (2008):** *Barnehager. Endelige tall, 2007*. Funnet 16.6.2008 hos <http://www.ssb.no/barnehager/>
- Søbstad, F. (2004):** *Mot stadig nye mål - tredje rapport fra prosjektet «Den norske barnehagekvaliteten»*. Trondheim: Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.

Forfatterne: Einar Juell (t.v.) er førskolelærerutdannet med hovedfag i barnehagepedagogikk og spesialkonsulent i Utdanningsforbundets utredningsavdeling. Jon Kaurel er førskolelærerutdannet med mastergrad i allmenn pedagogikk og spesialkonsulent i utdanningspolitisk avdeling (foto Juell: Tore Brøyn, foto Kaurel: Petter Opperud).



PÅ SIDEN

Likvideringen av førskolelærernes profesjonalitet

Det kan se ut som om barnehagens utvikling leder førskolelærernes profesjonalitet i en av to retninger: Enten mot den visse død eller mot en styrket fagpolitisk aktivisme.

Av Einar Juell og Jon Kaurel

Tidlig på 1990-tallet skrev Gunilla Dahlberg og Gunnar Åsén artikkelen *Mot vad leds barnomsorgen?* Deres utgangspunkt var en markedsliberalistisk kritikk rettet mot offentlig sektor, der krav om økt valgfrihet, økt produktivitet og økt effektivitet var tungtveiende. Omtrent samtidig skrev Nina Winger artikkelen *Den vanskelige profesjonaliteten*. Hun behandlet en annen side ved samfunnsutviklingen: Den stadig økende institusjonaliseringen av barndommen. Denne utviklingen førte med seg en større grad av offentlig fokus på innholdet i virksomheten, noe som igjen medførte at flere interessenter og nye premissleverandører meldte seg inn i diskusjonene om barnehagens funksjon og mål. En viktig konsekvens av dette ville, ifølge Winger, være at profesjonelle pedagoger ble en stadig viktigere faktor i barns liv.

Når det offentlige trykket om å sette ord på virksomheten blir større, blir det tydelig hvor vanskelig førskolelærerens profesjonalitet er. Winger hevdet blant annet at pedagogenes erkjennelse av kompleksiteten i barnehagens praksis kunne bidra til at profesjonen blir lite tydelig i sitt budskap om hvordan oppgavene i barnehagen organiseres og gjennomføres. På den ene siden kreves det et fagspråk som er så klart og tydelig at alle kan forstå det som skjer i barnehagen, og på den andre siden er store deler av disse prosessene så komplekse at

språket som skal beskrive dem blir vagt og utydelig.

Verdløse styringssystemer

Det er nå over 15 år siden de to artiklene ble publisert. Dette er tekster fra tiden før norsk barnehage hadde noen rammeplan. Og hvor står vi nå? Det er vanskelig å si noe annet enn at Dahlberg, Åsén og Winger har truffet veldig godt med sine analyser og antakelser om den utviklingen barnehagen sto foran.

Det økonomiske styringssystemet sentrale myndigheter har holdt på for å realisert full barnehagedekning, er i ferd med å forsvinne. Finansieringa av sektoren skal innlemmes i rammetilskuddene til kommunen. Det juridiske styringssystemet er knapt verdt papiret det står skrevet på: Antallet dispensasjoner fra utdanningskravet utvikler seg eksplosjonsartet, det er snart en norm å se bort fra pedagognormen, toåringer blir definert til å være treåringer slik at vi får plass til flere barn per kvadratmeter og per pedagog (som da til stadighet viser seg å ha en dispensasjon fra det å være pedagog) og flere kommuner åpner nå også for å gi dispensasjoner fra arealnormen slik at de kan få bukt med ventelistene sine.

Samtidig har den ideologiske styringen blitt stadig sterkere og tydeligere. Det startet med rammeplanen i 1995. Ti år senere ble barnehagen innlemmet i utdannings-systemet. Dette er flott! Barnehagesektoren trenger et ideologisk styringssystem, admi-

nistrert fra sentralt hold, for å sikre alle barn et likeverdig tilbud. Problemene oppstår om ideologien ikke lar seg realisere grunnet manglende økonomisk og juridisk styring.

Ingen førskolelærer var med

Så mot hva ledes førskolelærernes profesjonalitet? Behovet for å utvikle et begrepsapparat som rommer de prosessene som gjennomsyrrer barnehagens virksomhet vil alltid være der, og dette er noe som blir stadig tydeligere i takt med det økende kravet om dokumentasjon og vurdering. Nylig så vi et mappevurderingsmateriale som er under utarbeidelse. Dette skal brukes i samarbeidet om overgangen mellom barnehage og skole, for å sikre barna tidlig tilpasset opplæring. Mye kan sies om slikt materiell, men i denne sammenheng er det *ett* poeng som må løftes frem som mildest talt sjokkerende: Arbeidsgruppa som utvikler materialet består av seks personer, hvorav tre pp-rådgivere, to lærere og en spesialpedagog. Det er altså *ingen* representanter fra den institusjonen som faktisk skal bruke materialet.

Hvis det er slik utviklingen av barnehagens innhold og oppgaver er i ferd med å bli, ser vi bare to alternative retninger førskolelærerens profesjonalitet kan ledes mot: 1) den visse død, eller 2) en styrket fagpolitisk aktivisme. Denne må utvikles som en kritikk rettet mot misforholdet mellom det sentrale ideologiske styringssystemet og den desentraliserte økonomiske og juridiske styringen.



Av Morten Solheim

Morten Solheim er førskolelærer, masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og redaktør for Barnehageforum Student.

Ikke *regn* med barna!

I økende grad blir både barn og barndommer gjort til faktorer i store samfunnsøkonomiske regnestykker. Begreper fra markedsliberalistisk terminologi brukes selv av den mest drevne pedagog. Behovet for å ta i bruk andre begreper er prekært, dersom vi ønsker å unngå en ytterligere forekomst av barndomsrøverier.

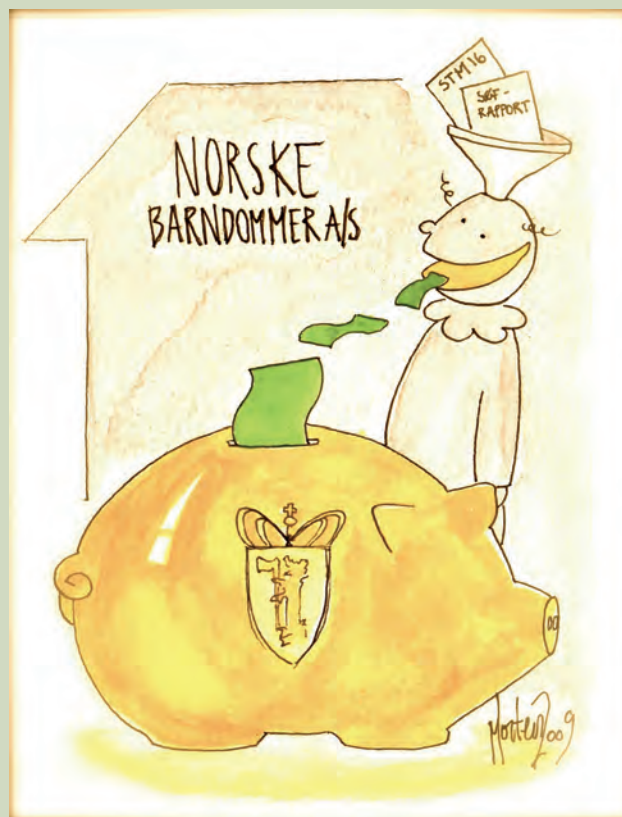
Mange interessenter ønsker å ta hevd på en del av barndommen. Barndommer kan rett og slett være lønnsomme å investere i. Vi har med tiden fått utallige eksempler på ulike tiltak fra politiske og private hold, som kan sies å være investering i barndommer. Oslo kommunes programmer for språkstimulering i barnehagen (*Engelsk i barnehagen* og A, B, C og 1, 2, 3) er et eksempel på en slik investering. Det samme kan Stortingsmelding 16 (og ingen stod igjen... Tidlig innsats for livslang læring) sies å være.

Investering er et begrep som tilhører økonomien. En investering er noe som er forventet å gi avkastning. Med andre ord har det for mange aktører blitt interessant å se hvordan barndommer kan gi økt økonomisk avkastning. SØF-rapport 04/06, som er et bestilt forskningsarbeid fra Kunnskapsdepartementet (KD) og som ligger til grunn for Stortingsmelding 16 (KD 2006), gjør dette klart for oss (side 83): «Denne rapporten diskuterer om særskilte tiltak i ung alder er en samfunnsøkonomisk lønnsom investering.» Konklusjonen er like tydelig: «For hver krone det investeres i ferdighetsstimulerende tiltak, får samfunnet en bruttogeivst på mellom 1,4 og 4,5 kroner.» Med slike tall er det kanskje ikke underlig at investorene jubler.

Regne med eller regne med

I 1959 skrev Hans Skjervheim essayet *Tillit til vitenskapen og mennesket*. Her peker han på forskjellen mellom det å regne med eller regne med, andre mennesker. Å regne med, betyr at du har tillit til den andre, mens å regne med betyr at du gjør den andre til en faktor i et regnestykke. Å regne med må således, ifølge Skjervheim, sies å bygge på en systematisk mistillit til mennesket. Essayet til Skjervheim er dessverre vel så aktuelt i dag, 50 år senere. Mennesker reduseres fra politisk hold stadig til faktorer i regnestykker. Regjeringen trekker det faktisk så langt i Stortingsmelding 16 at den anslår hvem som har minst sannsynlighet for å lykkes i utdanningsystemet. Grunnleggende mistillit.

I forrige nummer av Første steg oppfordret Monika Røthle førskolelærerne til å sikre seg definisjonsmakten i forhold til å definere barnehagepedagogikken. Hun mener det er viktig for å unngå at aktører utenfor barnehagen skal få muligheten til å innføre en skoleforberedende barnehagemodell. Røthle har et godt poeng. Skal vi lykkes med dette, er det en forutsetning at vi avslører den markedsliberalistiske begrepsbruken. Investeringer, brukertil-



pasning, avkastning og det å *regne* med barn, er etter min mening begreper som ikke samsvarer med hva barnehagepedagogikken bør representere.

Utenfor regnestykket

Jeg mener det viktigste innholdet i barndommen er alt som ligger *utenfor* regnestykket. Alt som ikke kan *regnes* med. Å regne ut den økonomiske avkastningen av en god venn i toårsalderen er en umulighet. Likevel er vennskap viktig. Venner er mennesker vi *regner med*. Like fullt mener jeg, som den nordiske barnehagepedagogikken har hevdet gjennom flere tiår, at barndommen har egenverdi. Der- som vi godtar *investering* som et begrep som settes i sammenheng med våre fag, godtar vi også at det forventes avkastning. På denne måten legitimeres det sakte, men sikkert at barndommen fremfor alt er en forberedelsesperiode til det egentlige livet.

Å *være* er etter min mening like viktig som å *lære*. Jeg unner alle barn å få være i barndommen sin. Samtidig ser jeg at det i stadig flere dokumenter oppfordres til å bruke både leken, omsorgen og hverdagsopplevelsene som grunnlag for læringsprosesser. Det er på tide å skjerme om rommene hvor det uproduktive og værende har sin selvsagte plass. Noen kaller ferdighetsstimulerende tiltak i barnehagen for *gode investeringer*. Jeg kaller det *barndomsrøveri*. Så har jeg i det minste bidratt med ett nytt begrep.

ekorn SPISER FLUER

og andre eksempler
fra arbeidet med like-
stilling i barnehagen



Å arbeide for at praksis er likestilt og ta høyde for barns ulike utforminger av kjønnsroller, er en viktig oppgave for barnehagene. I denne artikkelen finner du eksempler på erfaringer og metoder for hvordan arbeide med likestilling i barnehager. Dette er et utvalg av eksempler spesielt rettet mot barna fra EU-prosjektet *Gender Loops*. Prosjektet arbeidet med perspektiver på kjønn og likestilling i barnehagesektoren.

Av Ole Bredesen Nordfjell

Straks er klokken ni om morgenen, og faren til Noah kommer med ham til barnehagen. Faren tar en av de pedagogiske medarbeiderne til side og forteller henne om en diskusjon han og Noah hadde dagen før. Faren sier at Noah er overbevist om at ekorn spiser fluer. Faren har forsøkt å overbevise Noah om at ekorn spiser kongler og nøtter, men ikke insekter. Noah hadde svart at han ikke trodde på faren sin, fordi Mia, en av jentene i gruppen hans, hadde fortalt ham at ekorn spiser fluer, og ettersom jenter er flinkere enn gutter, måtte dette være sant.

Noen timer senere, i samme gruppe, begynner Mia og Tobias å slåss. De ser ut til å være like sterke, fordi ingen av dem får overtaket. Så skriker Tobias plutselig at Mia ikke kan vinne, fordi gutter er sterkere enn jenter. Dermed slutter Mia å slåss.

Dette er to eksempler på hvordan kjønn kom til syne i en av barnehagene i prosjektet.

La oss før vi går videre til andre eksempler og metoder fra prosjektet ta en titt på hvorfor vi anser det som vesentlig å arbeide med likestilling og kjønnsensitivitet i barnehagen. Kjønnsensitivitet vil si å ta høyde for barns ulike utforminger av kjønnsroller.

Å hjelpe barn til å finne veien i en tokjønnnet kultur

Barn lærer tidlig at voksne deles i menn og kvinner, og at menn og kvinner tilsynelatende er grunnleggende forskjellige. I treårsalderen begynner barn å forstå at de enten er gutter eller jenter, og de fleste barn tar til seg denne inndelingen. Videre legger barn fra denne alderen av merke til at kjønnene har ulike egenskaper og måter å oppføre seg på, og at menn og såkalt mannlige aktiviteter ofte har høyere status.

Barna prøver å kategorisere egenskaper og væremåter etter kjønn; hva det vil si å være jente og gutt, kvinne og mann. De tenker på jenter og gutter og utvikler sine egne kjønns-



Om artikkelforfatteren: Ole Bredesen Nordfjell er rådgiver ved Reform – ressurscenter for menn, som støttes økonomisk av Barne- og likestillingsdepartementet.

Bredesen Nordfjell har skrevet denne artikkelen i samarbeid med sine partnere i EU-prosjektet *Gender Loops*. Han er sosiolog som særlig har arbeidet med problemstillinger knyttet til kjønn, maskulinitet og utdanning. Han har blant annet skrevet boken *Nye gutter, nye jenter, en ny pedagogikk?* (Cappelen) (privat foto).



teorier. Barn snakker med hverandre om hva de mener jenter og gutter er flinke til eller ikke flinke til, og om hva det er bra for dem å gjøre eller ikke. Som eksemplene over viser, har deres egen og gruppens kjønnsstenkning betydning for hva de kan gjøre. Det har praktiske konsekvenser.

Fordi Mia er jente og jenter er smartere enn gutter, hører Noah mer på henne enn på faren når ekornkost skal forklares. Fordi gutter er sterkere enn jenter, gir Mia seg når hun slåss med Tobias, fordi Tobias er gutt.

Det er ikke lett for barn å ta seg fram i vår tokjønnede kultur, og det er ikke lett for dem å forstå kjønnskonvensjonene. At noe er mannlig eller kvinnelig er mange sammenhenger lite konsistent.

For eksempel kan barn bli fortalt av andre barn i barnehagen at gutter ikke leker med dukker, men de ser at deres egen bror gjør det. Det er derfor et poeng å reise spørsmål om den "rette" måten å være gutt eller jente på når det gjelder barns egne motsetningsfylte oppfatninger av og utforske disse sammen med barna. Samtidig er det viktig å ta i betraktning at barn kan ha behov for å dele inn etter kjønn, gutter og jenter, for å plassere seg selv og hvem han eller hun er.

Barn kan også trenge hjelp til å integrere de mange ulike og til tider motsetningsfylte bildene i deres egen kjønns-spesifikke oppfatning, ettersom de enkle og gammelmødige stereotypene samfunnet anvender i mindre og mindre grad samsvarer med de komplekse og varierende livsstiler kvinner og menn har i dag. Å arbeide med likestilling og kjønns-

sensitivitet kan ses på som å hjelpe barn til å finne veien i en tokjønnnet kultur.

Å støtte barn i personlighetsutviklingen

Fra fødselen av møter barn verden med nysgjerrighet og tørst etter kunnskap. For dem er verden en storartet oppdagelsesreise. Barn ønsker å være på vei rundt i verden, forme den og forstå den. Når de utforsker verden, eksperimenterer de med handlinger, bevegelser og språk. Og dermed utvikler de ferdigheter, interesser og sin egen individuelle personlighet. Det å gripe etter ting, sykle, gå, snakke og lære å argumentere, sammen med mange andre steg på læringsveien, hjelper barnet til aktivt å tilpasse seg til den verden det er i. For barn er nysgjerrighet en vesentlig drivkraft for å våge å stige inn i ukjent land.

Gjennom sine handlinger stiller barn spørsmål om hvordan ting føles, hvordan andre reagerer, for eksempel, når det spiller rollen som pirat eller prins. Eller for eksempel hvordan føles det, hvordan reagerer de pedagogiske medarbeiderne, når det klatrer helt alene opp til toppen av klatrestativet?

Det er pedagogers og pedagogiske medarbeideres oppgave å støtte barnets tørst etter kunnskap og iver etter å lære. Restriktive kjønnsstereotyper kan få barn til å gi opp på veien til visse typer oppdagelse, handlinger eller eksperimenter på et tidlig stadium, eller til og med hindre dem i å prøve disse i det hele tatt.

Derfor er det viktig å gi barna støtte når de beveger seg langs etter og krysser grensene

til det kjønnsstypiske, slik at de mer utvunget kan følge sitt vitebegjær og interesser.

Å ta hensyn til mangfoldet i barnas liv

Barna i barnehagen har forskjellig bakgrunn i livet. Det var betydelige forskjeller mellom landene som deltok i prosjektet Gender Loops med tanke på språk, religion, økonomisk utvikling og grad av samfunnsmessig aksept for ulike seksuelle orienteringer.

Barnehagen bør romme mangfoldet i barnas liv, være en utdanning for alle barna og gi barna et kjent og trygt miljø der de kan se sine ulike måter å leve på. «Den verden du er i, er en av mange muligheter, og den har sin rettmessige plass i barnehagen» er det budskapet som må overbringes. Dette innebærer for eksempel å inkludere sammekjønnede forhold i barnehagens repertoar og la barna se at det ikke er unormalt med homofile fedre eller lesbiske mødre.

Barn forsker på likheter og ulikheter mellom jenter og gutter

La oss returnere til eksemplene og metodene og vise fram noen av de måtene vi i prosjektet arbeidet med likestilling og kjønns-sensitivitet på. Barnegruppen til Noah, Mia og Tobias hadde etablert en kjønnsforståelse som gikk på at jenter er smartest og gutter er sterkere. I denne og en annen barnehage tok pedagogene og de pedagogiske medarbeiderne tak i barnas kjønnsforståelse, og startet et prosjekt som fortsatte i flere uker. Deres mål var sammen med barna å gjøre nærmere undersøkelser. Fra å stille spørsmålet «Er jenter vir-

Prosjektet Gender Loops

Fra 2006 til 2008 studerte partnerorganisasjoner fra Litauen, Norge, Spania, Tyrkia og Tyskland metoder og strategier for integrering av likestillings- og kjønns-perspektiver i barnehager og i utdanningen av førskolelærere. Reform – ressurs-senter for menn og Høgskolen i Oslo har vært de norske partnerne. Publikasjoner fra prosjektet:

Eksempelsamling - Praksiser som kan fremme likestilling og kjønns-sensitivitet i barnehagen

Om integreringen av perspektiver på kjønn og likestilling i førskolelærerutdanningens fagplaner

Kan lastes ned fra www.genderloops.eu

Referanser

Det er ikke barnas opprinnelige navn som er gjengitt i eksempelsamlingen.

Metoden *Barna forsker på likheter og forskjeller mellom jenter og gutter* ble prøvet ut i den tyske barnehagen Waldspielhaus.

Sosial kompetansesamling der å leke sammen på tvers av kjønns-grensene ble trukket inn i Myrer Kanvas-barnehage i Oslo. Bakgrunn for metoden er litteratur og forskningstradisjonen om sosial kompetanse i barnehage og skole, for eksempel *Steg for steg* og Kari Lamers arbeider.

kelig mer intelligente enn gutter?» gikk de til å stille spørsmålet «Hvordan kan man egentlig måle noe slikt?»

I denne første fasen av prosjektet målte barna sammen med pedagoger og pedagogiske medarbeidere sin egen høyde, lengden på pinner eller omkretsen av trær med et målebånd. Gruppa funderte så sammen på hvilke andre muligheter det er for å måle dimensjoner. Mange ideer ble foreslått. Barna målte for eksempel lengden på kroppen ved å legge seg på bakken og måle lengden sin ved hjelp av sko. Dermed ble ett av barna sju sko langt, og et annet barn åtte og en halv sko langt.

I andre fase av prosjektet skulle barna finne ut hvor tunge de var. Dermed fikk de ideen om å veie alle slags ting. Barna tok med seg ulike vekter hjemmefra, veide forskjellige gjenstander og prøvde å avlese vekt på skalene.

I den tredje fasen målte de styrke. Først ble de enige om regler slik at kampen skulle være rettferdig. Barna ble enige om at klyping og biting ikke skulle være lov. En av de første prøvene for å måle styrke var tautrekking. Først konkurrerte jentene mot guttene. Til guttenes store overraskelse vant jentene den første gangen. Etterpå ble gruppene blandet og blandet igjen for å måle styrke i tautrekking igjen. Så målte barna krefter ved å kaste en sekk, kaste en medisnball og å bryte.

Siden to av barna fortsatt hevdet at gutter er sterkere og jenter flinkere, spilte de pedagogiske medarbeiderne en liten scene for barna i fjerde fase ved hjelp av to kaniner, Philip og Elise, som kranglet om hvem som var sterkest og flinkest. I sketsjen diskuterte de hvem som var spesielt flink til noe og avsluttet med følgende motto «Alle er spesielle, en person er flink til noe, og en annen er flink til noe annet, uansett om de er jente eller gutt». Etter framføringen snakket barna om hva de likte å gjøre og hva de er spesielt flinke til.

I den femte og siste fasen kom håndduken Elise på besøk. Elise er bare fire år gammel og går i barnehagen hver dag. «Elise har også ting hun er flink til og ting hun ikke er flink til. Noe av det hun er god til er at hun vet masse om mange forskjellige ting og barna kan lære mye av henne. Men likevel kan ikke Elise alle fargene og noen ganger får hun ikke til å uttale noen ord riktig. Barna hjelper henne med dette, og Elise liker det. Sammen lærer

de at å hjelpe hverandre er morsommere enn å le av hverandre.»

I vurderingen av prosjektet understreker pedagogene og de pedagogiske medarbeiderne at konflikten mellom jenter og gutter ble ufarliggjort og at jentene og guttene lekte mer harmonisk sammen.

Håndduken Mir spør barna:

- Er det jenter og gutter på planeten Jorden?

Som del av prosjektet *Gender Loops* ønsket vi også å finne fram til en metode for å snakke med barn om kjønn og kjønnsroller. Det startet med at vi spurte fireåringer om hvordan de så på jenter, og gutter. Dette er også en anledning til å lære om de oppfatninger barna har av jenter og gutter og til å sette i gang en diskusjon om dette temaet. Vi fant imidlertid ut at ikke alle barna var i stand til, eller ønsket, å snakke om hva det å være jente eller gutt betød for dem. Det er mulig at barn som er fem og seks er mer tilgjengelige og flinkere til å snakke om kjønnsstema.

I løpet av en periode på flere dager intervjuet vi alle barna i en gruppe på 26 alene og i grupper på to eller tre. Vi gjennomførte spørreundersøkelsen ved hjelp av en håndduke. Dukken het Mir, kom fra en annen planet og var på besøk på jorda for første gang. Mir var spesielt interessert i å finne ut om det var sant at det er jenter og gutter på jorda og hvordan man kan finne ut at de er forskjellige. Mir stilte barna følgende spørsmål:

- Er det sant at det er jenter og gutter på jorda?
- Hvordan kan du vite hvem som er jenter og hvem som er gutter?
- Er det noe jenter ikke får lov til å gjøre eller ha på seg?
- Er det noe gutter ikke får lov til å gjøre eller ha på seg?
- Er det noe jenter ikke liker noe særlig?
- Er det noe gutter ikke liker noe særlig?
- Er det noe jenter liker spesielt godt å leke?
- Er det noe gutter liker spesielt godt å leke?
- Er det noe jenter og gutter liker å leke eller gjøre?
- Er det noe jenter kan greie bedre enn gutter?
- Er det noe gutter kan greie bedre enn jenter?
- Er det noe jenter og gutter er like flinke til?

I intervjuet tok vi også opp kjønnsstemaene fra gruppen og snakket om dem. Barna i denne gruppen var stort sett av den menin-

gen at gutter ikke bruker spenner i håret og at jenter ikke liker å leke superhelt eller sjørøver. Vi spurte også barna om de trodde på dette, og om de kanskje kjente noen gutter som brukte hårspenne eller jenter som likte å leke superhelt eller sjørøver.

Vurderingen av dette intervjuprosjektet var blandet. Som nevnt over var ikke alle barna i stand til å forholde seg til spørsmålene. Det var enten for komplisert for dem, eller de var simpelthen ikke interessert i spørsmålene. Det var likevel også barn som var åpne i forhold til intervjusituasjonen. For eksempel var det en av guttene som gjerne ville fortelle oss en hemmelighet. Imidlertid måtte vi love å ikke si noe til de andre barna i gruppen, fordi han var redd de andre ville le av ham. Så fortalte han at han likte å prøve jenteklær hjemme, men at han aldri ville våge å gjøre dette i barnehagen.

Det var også interessant å høre hvor ulike bilder barna hadde av hvordan jenter og gutter var. Noen av barna hadde svært klare og bestemte oppfatninger om jenter og gutter, mens andre var langt mindre bestemte i sine oppfatninger, og mye bedre i stand til akseptere for eksempel ideen om at jenter kan leke at de er superhelter. Pedagogen som deltok i intervjuet rapporterte også at noen av intervjuene hadde gitt ham ny bevissthet om barna.

Videointervju med barna om deres kjønnsforståelse

Vi intervjuet også jenter og gutter i barnehagen med videokamera i kjønnsdelte grupper om de forståelsene de hadde av jenter og gutter. Gruppeintervjuene varte omtrent 10 til 15 minutter.

Vi ba barna sitte i en sirkel og plasserte kameraet i midten. Så begynte vi å spørre dem om hva det betyr å være gutt eller jente, hvordan man kan avgjøre om noen er gutt eller jente, hva gutter og jenter liker, hva de er flinkest til og flere andre spørsmål. Vi forsøkte å la barna svare i tur slik at alle kunne få uttrykt seg og få sagt sin mening foran kameraet. Vi hørte noen interessante kommentarer, slik som tilfellet med jenta som likte å spille fotball med guttene mens hun var yngre, men som nå hadde sluttet med det, selv om hun fortsatt likte å spille fotball. Det var også gutter som fortalte at de likte å gjøre ting som jentene vanligvis gjør, slik å som å kle seg ut som prinsesse.



Så satte vi guttene og jentene sammen og viste dem opptakene. Dette likte de veldig godt. De så på seg selv og lo. Guttene så hva jentene mente og jentene så hva guttene mente. Dette fikk dem til å tenke på enkelte aspekter av kjønn og om dette samsvarer med hva de selv hadde ment. Utover å øke barnas kunnskap og refleksjon om hvem de er og eget kjønn, kan metoden bidra til et større rom for hva som er tillatt å gjøre i barnegruppen.

Sosial kompetansesamling om det å leke sammen

Flere barnehager benytter seg av en metode hvor de har jevnlig samtaler med barna om sosial kompetanse. En av barnehagene i prosjektet brukte også dette som metode med de store barna i barnehagen (tre til seks år) når de yngre barna er ute på tur. Å leke sammen på tvers av kjønns grensene var et kjønns tema som ble tatt opp i samlingene.

Når de yngre barna er ute på tur har pedagogene, den pedagogiske medarbeideren og barna har da god tid til å dele erfaringer om å være sammen og ha det bra sammen. Pedagogen tar typisk utgangspunkt i temaer eller problemstillinger som ansatte ser er relevante for barna.

En pedagog hadde lagt merke til at guttene og jentene lekte mye i atskilte grupper. Han ville åpne for at barna kunne erfare og leke sammen på tvers av kjønns grensene. Det var noe han ville ta med seg i samlingene. Han lagde dermed et rollespill. I rollespillet lekte han sammen med kvinnene på teamet sitt. Han prøver å være med på å leke, men får ikke lov å være med. Han formidler sin opplevelse av utestenging og spør barna hva han og de andre skal gjøre.

Rollespillet ble brukt som utgangspunkt til å prate med barna om det å leke sammen, og om jenter og gutter kan leke sammen. De funderte sammen om når jenter og gutter kan leke sammen, og når de ikke kan det, og hva jenter og gutter kan leke med.

Barna var svært entusiastiske og deltakende i samtalen. For eksempel når pedagogen spurte: Kan jenter og gutter leke sammen? Var den umiddelbare responsen: Ja, det er klart vi kan leke sammen (er du helt dum, eller?). I etterkant var det tydelig at barna hadde fått begreper og refleksjon om det å leke sammen med jenter og med gutter. Personalet syntes også barna nå i større grad inkluderte det annet kjønn i lekingen.

Denne metoden steg for steg:

- Passer best til barn i alderen tre til seks år.
- Fem til femten barn.
- Velg og forbered en relevant problemstilling og forbered et rollespill. Problemstillingen kan gjerne være plukket opp fra samspill i barnegruppen.
- Lag koplinger til barnas hverdagsliv, som «Tidligere i dag så jeg Ulrik og Elias leke sammen, og så kom Therese, husker dere? Det var så bra at dere ...»
- Still barna spørsmål om hva de ville gjort i tilfelle det eller det andre, hva rollespillerne bør gjøre nå. Be dem å beskrive egne og andres følelser underveis. For eksempel ved å stille spørsmålet «Hvordan tror dere han/jeg har det nå?»
- Bruk tilbakemeldingene, forløs spenningen og gi mestring til barna.
- Oppmuntre barna til å gjøre det samme rollespillet, og speile det samme handlingsforløpet.

Det går også an å gjøre det andre veien ved først å gjennomføre samtale med barna om et tema, og så bruke deres kommentarer som utgangspunkt i et rollespill. Slik kan rollespillet brukes til en felles undring om tema.

Barns deltakelse og refleksjon over eget kjønn

De erfaringene og metodene vi her har gjennomgått er hentet fra *Gender Loops eksempel-samling* og gir tips om hvordan barn kan involveres i barnehagens arbeid med likestilling og kjønns sensitivitet. (Andre deler av eksempel-samlingen og prosjektet har andre fokus.)

Et aspekt ved de fleste overnevnte erfaringene og metodene, er at pedagogene og de pedagogiske medarbeideres oppgave til å stimulere barn til refleksjon og tenkning over eget kjønn framheves. Som det går fram, har ikke bare barn en slik kapasitet. Barn prøver aktivt ut hva kjønn betyr for dem selv og andre. I tillegg skaper barn mening for seg selv og andre gjennom å kategorisere etter kjønn.

Rammeplanen vektlegger også betydningen av å tilrettelegge for barns deltakelse, eller medvirkning, som det står, men dette er ikke spesifisert i mål om kjønns refleksjon eller på andre måter. Men det kan likevel oppfattes som nødvendig for å oppfylle målsetningen om barns medvirkning. For eksempel når det står at "Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet" (s. 14).

Pedagogisk gjennomføring

Når man viser fram erfaringer og metoder for arbeid med likestilling og kjønns sensitivitet i barnehager, slik som vi her gjør, vektlegges likestilling i den pedagogiske gjennomføringen i barnehagen. Dette har vært sentralt i prosjektet, men har kanskje blitt litt glemt i det norske arbeidet med kjønn og likestilling.

Det er ikke tilstrekkelig å diskutere kjønn og likestilling i personalet, at personalet leser og deltar på seminarer med kjønn og likestilling på dagsorden, at det arbeides med likestilling i forhold til barnehagens og kommunens rammeverk og gjøre observasjon av kjønns mønstre i barnegruppen.

Det er også nødvendig med et eksplisitt arbeid med likestilling og kjønns sensitivitet i barnehagens aktiviteter og pedagogiske gjennomføring, og at ansatte utvikler kompetanse på dette området.

Metodene og beskrivelsene er tenkt som forslag og støtte i en slik prosess, og ikke nøyaktige oppskrifter som skal følges til punkt og prikke.

Gjennom de sju ulike fagområdene vektlegger også *Rammeplanen* betydningen av konkret pedagogisk gjennomføring. I to av fagområdene, kropp og nærmiljø, spesifiseres mål om kjønn og likestilling. Under fagområdet *Kropp, bevegelse og helse* står det at:

"[Personalet må] skape betingelser for kroppslig lek og aktivitet der det også brytes med tradisjonelle kjønns rollemønstre slik at jenter og gutter på en likeverdig måte kan delta i alle aktivitetsformer" (s. 36).

Under fagområdet *Nærmiljø og samfunn* står det at barnehagen skal jobbe for at barna opplever at begge kjønn er like viktige i nærmiljøet og samfunnet, og at personalet må sørge for at begge kjønn får varierte utfordringer og like mye oppmerksomhet (s. 42).

Enten det gjelder hva ekorn spiser eller hvem som er sterkst, kan barn trenge hjelp til å finne veien i en tokjønn kultur. Mange kan også trenge støtte til å forfølge sine interesser på tvers av det kjønns typiske.

Vi håper derfor at metodene og erfaringene fra prosjektet *Gender Loops* kan være til inspirasjon for pedagoger og pedagogiske medarbeidere som ønsker å arbeide med likestilling og kjønns sensitivitet i barnehagen.

Finansieringen må sikre kvalitet i alle barnehager

Kunnskapsdepartementet har fått gjennomført en analyse av kostnadsforskjellene i barnehagesektoren. Undersøkelsen bekrefter at det er forskjeller i kostnadene i offentlige og private barnehager og at dette i stor grad er knyttet til ulike lønns- og arbeidsbetingelser og bemanning.

Formålet med undersøkelsen har vært å foreta analyser av kostnadsnivå og kostnadsforskjeller i barnehagesektoren. Det er spesielt kostnadsforskjeller mellom private og kommunale barnehager som er undersøkt, men også kostnader i familiebarnehager og kommunenes valg av modell for tildeling av tilskudd til private barnehager.

Undersøkelsen viser at kostnader ved ordinær drift er 13 prosent høyere i kommunale barnehager enn i private barnehager. Dette skyldes i hovedsak lavere bemanning og lavere lønns- og pensjonskostnader i private barnehager. Telemarksforskning konkluderer med at dersom private barnehager skal oppnå de samme lønns- og pensjonsvilkårene og den samme bemanningstettheten som kommunale barnehager, må forskjellene i finansiering utjevnes. Utdanningsforbundet mener at dette må sikres gjennom lovfesting av lønns og arbeidsvilkår og bedre bestemmelser om bemanning, og at dette må løses med målrettede økonomiske tiltak.

Likeverdighet fordrer statlig styring

Kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell (SV) har uttalt at vi nå er i ferd med å avslutte tidenes kvantitetsløft. Vi har hatt en historisk satsing på utbygging av barnehagesektoren, og nå varsler han satsing på kvalitet. Vi ønsker denne satsingen velkommen, og mener den er riktig og nødvendig. Vårens stortingsmelding om kvalitet og innhold i barnehagene blir viktig for utviklingen av et likeverdig barnehagetilbud til alle barn. Utdanningsforbundet mener at utfordringene med å skape et likeverdig barnehagetilbud til alle barn, uavhengig hvor i landet de bor, hvem som eier og driver barnehagen og hvordan lokalene er utformet, fordrer klar statlig styring og kontroll. Et helt nødvendig grunnlag for kvalitet og et likeverdig barnehagetilbud er at alle barnehager har gode økonomiske rammer for drift av barnehagen. Rapporten fra Telemarkforskning viser klart at det er store skjevheter og svakheter med dagens finansieringssystem som må endres for at vi skal få til en likeverdig behandling av hele barnehagesektoren. Rapporten avdekker urimelige forskjeller som har sin årsak

i blant annet størrelsen på barnehagen, kommunenes prioriteringer, antall småbarnsplasser, ulik kunnskap om systemet, og så videre.

Dagens finansieringsordninger for barnehagesektoren er kompliserte, og mange opplever at tildelinger slår svært skjevt ut mellom de ulike deler av sektoren. Utdanningsforbundet mener at dagens finansieringssystem fungerer dårlig. Det er for komplisert og for uforutsigbart. Dette blir bekreftet i rapporten. I tillegg er dette et system som ikke på noen måte «premierer» kvalitet. Vi opplever at mange har problemer med å forstå og få systemet til å fungere på en tilfredsstillende måte. Dette gjelder både de som eier barnehager, de som er ansatt i barnehagene, de som er brukere av barnehagene, de som har forvaltningsansvaret for dem, og sist, men ikke minst, de som sitter med ansvaret for det systemet som er utviklet.

Alle barnehager er i dag finansiert gjennom øremerkede statlige tilskudd, kommunale tilskudd fra statlige skjønnsmidler, egne kommunale midler og foreldrebetaling. De kommunale tilskudd til private barnehager tildeles fra det skjønnstilskuddet som kommunen mottar fra staten. Skjønnsmidler til barnehager er et øremerket tilskudd til kommunene, som i sin helhet skal nyttes til drift av barnehager. Midlene skal bidra til å kompensere for kommunenes merutgifter knyttet til maksimalpris, plikten til økonomisk likeverdig behandling og drift av nye barnehageplasser. Kommunene er i tillegg forpliktet til å opprettholde det nivå for egenfinansiering av barnehagesektoren i egen kommune som de hadde i 2003.

Kunnskapsdepartementet har avdekket at flere kommuner ikke har fulgt regelverket. Utdanningsforbundet reagerer sterkt når kommunenes forvaltning ikke følger opp nasjonale krav og føringer. Vi har sett at skjønnsmidler er brukt til andre formål enn barnehagedrift og vi har sett at kommunene

”De fleste (private eiere) etterlyser også et strengere regelverk med sterkere føringer for kvalitet og innhold. De ønsker ikke å bli oppfattet som ensidige profitører ..., de har redelige hensikter med sin barnehagedrift ...”



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

(Foto: Petter Oppered)

ikke opprettholder sin egenfinansiering som forutsatt. Vi ser også at noen barnehageeiere benytter seg av muligheter for økonomisk utbytte. Disse eksemplene fra både kommunal og privat sektor tjener ikke til et godt og tillitsfullt samarbeidsklima innad i sektoren, og det kan føre til at kvaliteten på tilbudet blir redusert.

Det kompliserte finansieringssystemet

Barnehageloven § 14 sier at alle godkjente barnehager skal behandles likeverdig i forhold til offentlig tilskudd. Det er kommunene som har ansvar for at dette skjer. Forskriften om likeverdig behandling gir nærmere regler om kommunens plikt til å sørge for likeverdig behandling. Hovedregelen for likeverdig behandling blir definert som at kommunen skal dekke kostnader i alle godkjente barnehager. Det betyr at kommunen skal dekke kostnader til drift av barnehager som ikke blir dekket av andre offentlige tilskudd og foreldrebetaling. Fra 1. august 2005 ble det også et krav om at kommunenes tilskudd må sørge for at den samlede offentlige finansieringen til private barnehager utgjør minst 85 prosent av det som tilsvarende barnehager eid av kommunen i gjennomsnitt mottar i offentlige tilskudd. Kommunen kan i utgangspunktet velge om tildeling skal skje ut ifra minimumskravet, som kalles kostnadsdekningsprinsippet, eller ut ifra maksimumskravet som kalles enhetskostnadsprinsippet. Private barnehager er altså sikret minimum 85 prosent i samlet offentlige tilskudd, men vil ha rett til tildeling ut over dette, dersom beregningen tilsier at de ved dette ikke får dekket sine kostnader. Taket på tildeling ligger ved 100 prosent av det som tilsvarende kommunale barnehager i gjennomsnitt mottar i offentlige tilskudd. I rapporten fra Telemarksforskning er det dokumentert at i kommuner med minst 10 private barnehager får 44 prosent av de private

barnehagene minimumstilskuddet på 85 prosent, 39 prosent får kostnadsdekning mellom 85 og 100 prosent, mens 17 prosent får maksimumstilskuddet eller høyere.

Det er svært mange og sterke meninger om finansieringen av barnehagesektoren. Systemets kompleksitet har ført til et behov for å forenkle fremstillingene av det. Slik forenkling kan føre til feilinformasjoner og en underkommunikasjon av de faktiske forhold som sektoren ikke er tjent med, og den skaper motsetninger og et skille mellom kommunale/offentlige og private barnehager som undergraver samholdet og samarbeidet i sektoren. Alle barnehager sliter i dag med nok ressurser til å levere et kvalitativt godt pedagogisk tilbud. Dette burde alle gode krefter i barnehagesektoren samlet seg om. Barnehagenes eiere, brukere og ansatte er opptatt av en rettferdig finansiering av den daglige drift. Det handler da om like forhold knyttet til antall barn pr. ansatt, midler til leker og materiell, lønnsmidler, midler til kompetanseutvikling, og så videre.

Barnehagenes driftsforhold er blitt for forskjellige fra kommune til kommune. Forskjellene de private barnehagene imellom er blitt for store og forskjellene de offentlige imellom likeså. Systemet har fått denne effekten, og dette må rettes opp før vi kan erstatte den øremerkede finansieringen med kommunal rammefinansiering.

Vi mener at Telemarksforskning rapport støtter det syn at det må stilles strengere krav til driften av barnehagene, og til større grad av likeverdighet med tanke på de ansattes lønns- og arbeidsvilkår. I dag har vi ikke lovfestede krav om likeverdige lønns- og arbeidsvilkår. Vi har ikke strenge nok krav til bemanning og ikke strenge nok krav om arealutnytting. Vi har ikke gode nok reguleringer av private eieres mulighet til å ta

ut utbytte av driften, og ikke sterke nok sanksjonsmuligheter overfor kommunene når de forsømmer sin forvaltning av sektoren. Alt dette må på plass i bestrebelsene på å skape likeverdige barnehagetilbud for alle barn i alle kommuner.

Behovet for nasjonale kriterier

Det er når dette leses innført en lovfestet rett til barnehagetilbud. Da må vi kunne kreve at alle barn skal kunne få barnehagetilbud av sammenlignbar kvalitet uavhengig av hvor de bor og hvem som eier og driver barnehagen. Barnehagesektoren er i sin helhet en offentlig sektor som drives av kommuner og private aktører. Dette har vært en ønsket utvikling fra våre politiske myndigheter, og det har vært helt nødvendig for å få til det barnehageløftet som vi har sett de siste årene. Barnehagemyndighetene både sentralt og lokalt må ta ansvar for å få på plass systemer som sikrer alle barnehager. Kommunale myndigheter har ikke erfaring med dette fra andre områder, og det trengs derfor særskilte tiltak og innsats for å få dette til å fungere.

Det er unikt i offentlig sektor at en lovbestemt tjeneste i så stort omfang drives av private eiere. De fleste av disse aktørene etterlyser også et strengere regelverk med sterkere føringer for kvalitet og innhold. De ønsker ikke å bli oppfattet som ensidige profitører i dette markedet, de har redelige hensikter med sin barnehagedrift og blir i altfor stor grad rammet av fordommer og negativitet som de ikke fortjener.

Barnehagesektoren er på frammarsj. Vi opplever økt oppmerksomhet og tydeligere krav til innhold og hva barnehagen skal bidra med. Vi mener det er nødvendig å diskutere behovet for flere nasjonale kriterier og normer for kvalitet og innhold i barnehagen. Det er i denne sammenheng en utfordring i det å skape en felles forståelse for hva kvalitet i barnehagen innebærer.

Els barnehagepolitiske seminar på Malta

Haldis Holst:

Internasjonalt arbeid viktig for å lære av hverandre

De nordiske landene er stolte av sin barnehagepolitikk, men har kanskje ikke alltid vært flinke nok til å se og lære av det arbeidet som gjøres i andre land.

Haldis Holst mener internasjonalt samarbeid må dreie seg om erfaringsutveksling, om å identifisere hva som er bra og som bør beholdes og videreutvikles, og om å lære. «Vi må ikke bli misjonærer,» fastslår hun.

Haldis Holst er leder av seksjon grunnskole i Utdanningsforbundet, styremedlem i Education International (EI) og leder av EI ECE Task Force (se forklaring annet sted på disse sider). I sistnevnte kapasitet er barnehagepolitikk en av hennes hovedoppgaver. På Els barnehagepolitiske seminar (Early Childhood Education Seminar) på Malta før jul i fjor var det barnehagepolitikken innen Den europeiske union (EU) som var hovedtemaet.

Holst mener Els barnehagepolitiske resolusjon fra 1998 (vedtatt på Els andre verdenskongress i Washington D. C., USA) er et viktig dokument. Den 26 punkter lange resolusjonen tar utgangspunkt i FNs barnekonvensjon og Menneskerettighetserklæringen og det disse dokumentene sier om barns rett til å få opplæring og utdanning. Resolusjonen sier avslutningsvis at EI må samtale og samarbeide med organisasjoner som FNs organisasjon for undervisning, vitenskap og kultur (Unesco), FNs internasjonale hjelpefond for barn (Unicef), Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD), EU, Verdens-

banken og andre for å oppnå de målene resolusjonen nevner, og EI må også støtte sine medlemsorganisasjoner i arbeidet med å innføre offentlig finansierte og pedagogisk høyverdige opplærings- og utdanningstilbud til barn i medlemsorganisasjonenes hjemland.

I 2006 vedtok Els paneuropeiske konferanse sin egen politikk basert på 1998-resolusjonen, bare mer spesifikt tilpasset europeiske forhold.

– Els visjoner slik de uttrykkes i resolusjonen fra 1998 er gode, men dessverre er det nok stor avstand mellom visjon og virkelighet i de forskjellige landene, og også i Europa, sier Holst. - I nesten halvparten av verdens land defineres ikke pedagogisk arbeid til fordel for barn under tre års alder som en offentlig eller nasjonal oppgave.

– Els medlemsorganisasjoner vil at EI skal være en tilrettelegger for erfaringsutveksling, slik dette seminaret er et eksempel på. Erfaringsutvekslingens mål er naturligvis å stimulere til utvikling og utbygging av barnehager. Målet er ikke å utvikle og bygge like tilbud i alle land, men heller å ta utgangspunkt i de respektive landenes tradisjoner og kulturelle

uttrykk slik at barna kan få tilbud som hviler på deres egen kultur lokalt og nasjonalt, sier hun.

Barns rettigheter viktigere enn økonomi

– Barns rettigheter må ikke gjøres avhengig av landenes behov for økonomisk vekst, sier Holst. Dette var også hennes hovedpoeng på Malta-seminaret, der hun var en av hovedforedragsholderne.

– Hensynet til barns rettigheter må i disse tider hegnes om mer årvåkent enn noen sinne, sier hun. – Alle land rammes av den finanskrisen vi er inne i, og i slike tider vil barnehage-sektoren alltid være ekstra sårbar når myndighetene leter etter sparemuligheter.

En følge av offentlig sparing kan være fritt fram for private tilbydere av barnehagetjenester av forskjellig kvalitet. Dette var også et moment Holst framhevet i sitt foredrag på Malta. EI liksom Utdanningsforbundet går inn for offentlig finansiering av offentlige barnehager som skal være gratis/koste minst mulig for foreldrene. «Vi kan ikke la privatfinansiering og markedskreftene få bestemme hvilke barn som skal tilgodeses,» sa hun.

EI forfekter dessuten enda et politisk moment som Holst dro fram fra 1998-resolusjonen: At førskolelærere skal ha den samme status og de samme rettigheter, også lønns- og arbeidsvilkårsmessig, som det lærere i andre deler av utdanningssystemet har.

I den saken er for øvrig EI og OECD på linje, og likeså Barn i Europa-nettverket, som var representert på Malta-seminaret ved sin



Education International

Education International er en verdensomspennende organisasjon for ansatte i utdanningssektoren. Medlemmene er nasjonale fagforeninger for førskolelærere og lærere, og Utdanningsforbundet er en av 401 medlemsorganisasjoner med totalt nær 30 millioner medlemmer.

EI er utdanningssektorens faglige internasjonale. EI arbeider primært med profesjonsspørsmål, og arbeidet for å sikre førskolelæreres og læreres faglige og demokratiske rettigheter er høyt prioritert, likeså arbeidet for å bekjempe rasisme og diskriminering i enhver form. Også elevers og studenter rettigheter er en viktig oppgave for EI.

Els sekretariat er i Brussel i Belgia. Leder (president) er Thulas Nxesi, mens sekretariatets daglige drift ivaretas av generalsekretær Fred van Leeuwen.

ECE – ECEC – Task Force

ECE = Early Childhood Education, opplæringstilbud til småbarn, for eksempel i barnehage eller førskole.

ECEC = Early Childhood Education and Care – her er «care» det vanskelige ordet. Vi oversetter det på norsk til «omsorg», men å legge norsk omsorg eller barneomsorg inn i «care» blir lett misvisende. I «care» er det i stor grad snakk om omsorg for barnets helse, hvilket slett ikke alltid er tilfelle når vi snakker om omsorg for barn på norsk.

Task Force = arbeidsgruppe, ekspertgruppe. EI ECE Task Force er med andre ord Els arbeids- eller ekspertgruppe for arbeid med opplæringstilbud til småbarn.

Offentlig – privat

EI er tilhenger av offentlige og helst gratis barnehager. Skillet mellom hva som er offentlige tilbud og hva som er private er imidlertid en definisjonssak, og EI definerer de to annerledes enn hva vi er vant til hos oss.

Private barnehager i norsk forstand mottar så mye offentlig støtte at de i land utenfor Norden rett og slett vil være offentlige barnehager å regne. Innen EU, for ikke å snakke om i et land som USA, vil en privat barnehage være så godt som 100 prosent privatfinansiert – da selvfølgelig først og fremst av foreldrene.



Professor Peter Moss fra University of London er tilhenger av den nordiske sosialpedagogiske barnehagemodelen. Han har også deltatt på barnehagepolitiske konferanser i Norge, som avslutningskonferansen for Handlingsplan for likestilling i barnehagen, *Den gode*

barnehage er en likestilt barnehage, 14. og 15. november 2007 i Tromsø. På Malta etterlyste han det han kaller en mer holistisk, mindre ensidig «care»-orientert småbarnspolitik fra EUs side.



Erkki Tapio Säävälä (t.v.) fra Europakommisjonen påpekte den myndighet EU-lovverket tillegger det enkelte medlemsland, mens OECD-representant John Bennett understreket at det er viktig å arbeide tverrnasjonalt for å bryte ned nasjonal vanetenkning innen småbarnsomsorgen.

elever finner vi heller ingen parallell til i Norge.

Selv om Norge later til å ha en høy stjerne blant barnehagefolk internasjonalt, måtte norsk barnehagepolitikk tåle kritikk på i det minste ett punkt: Loven som gir alle barn rett til barnehageplass trådte i kraft 1. januar i år, men, som det ble påpekt, når det ennå ikke er full barnehagedekning og så lenge førskolelærermangelen er så stor som den er, har ikke en slik lov stor mening!



Intervjuet: Haldis Holst på talerstolen på Els barnehagepolitiske seminar på Malta. Den norske delegasjonen besto dessuten også av Mimi Bjerkestrand, leder av seksjon barnehage, og av fagsjef Arne Bråten.

leder professor Peter Moss fra University of London.

Behovet for en holistisk tilnærming

Peter Moss er skeptisk til sider ved EUs barnepolitiske tankegang, slik den uttrykkes i for eksempel sluttokumentene etter EUs toppmøte i Barcelona. Moss mener EU fokuserer for ensidig på kvantitet, og følgelig uten å vektlegge kvalitet, hva nå det måtte innebære for den enkelte og til enhver tid. Han mener også at EU har en tendens til å fokusere for mye på «childcare» – «barneomsorg» – som i land utenfor Norden ofte har en helsepolitisk betydning. Moss, som selv mener barnehagen i Norge og de andre nordiske landene er eksempler til etterfølgelse, sa på Malta-seminaret at EI (og EU) trenger en mer holistisk tilnærming til barneomsorgen.

Erkki Tapio Säävälä fra Finland representerte Europakommisjonen på seminaret. Han sa at EU er nødt til å uttrykke seg generelt og ikke for spesifikt i sine dokumenter. EU sentralt kan ikke gå inn i 32 medlemsland å pålegge dem å gjøre «dette, men ikke dette», sa han.

Synet på hva som er god politikk til barns beste vil derfor sprike sterkt. Når en representant for Slovakia på seminaret med atskillig begeistring fortalte at nå var barnehagen i Slovakia blitt en del av skolen og at førskolelærerne er godt egnet som assistenter for lærerne, med stor takk til EUs utdanningslovverk, skurrer det nok i norske ører. Den velvilige holdningen til spesialklasser for begavede

Et prosjekt for en videreutvikling av førskolepedagogikken

Forfatterne håper prosjektet *Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk* og dets delprosjekter vil bidra til utviklingen av en førskolepedagogikk som tar høyde for at de fleste barnegrupper heretter vil være sammensatt av medlemmer med ulik språklig og kulturell bakgrunn.

Av Thor Ola Engen, Chamilla Strædet Kristoffersen, Lise Skoug Obel, Sigrun Sand, Tove Skoug og Berit Zachrisen

Forskningsprosjektet *Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk* har som mål å øke kunnskapen om og være med å utvikle praksisen i flerkulturelle barnehager. Dette skal skje i samarbeid med barnehageansatte gjennom aksjonsforskning. Prosjektet består av en landsomfattende spørreundersøkelse, samt fire delprosjekter om lek, foreldresamarbeid, språkmiljø og det personorienterte innholdet.

Det er sangstund på Elgstua barnehage på Hedemarken. Barna som er i alderen tre til seks år, sitter på plassene sine i garderoben. Arne, en av assistentene, leder sangstunden. Barna får komme med forslag til hvilke sanger de skal synge. Både 'Bæ, bæ lille lam', 'Hjulene på bussen' og 'Nede på stasjonen' er allerede avsunget. Arne sier at nå kan Khairia på fem år fra Sudan få velge sang. Khairia sier noe med lav stemme. Arne ber henne si det en gang til. Khairia gjentar. "Jeg forstår ikke hva du sier," framholder Arne. Khairia må gjenta enda en gang. Arne reiser seg fra stolen sin og setter seg på huk foran Khairia: "En gang til, Khairia!" Khairia snur seg mot den jevnaldrende Ola som sitter ved siden av henne, henvendt til ham repeterer hun forslaget sitt. Ola forstår oppdraget og sier det han hører med høy røst. Arne sier at denne sangen kan ikke han, kanskje Khairia kan synge den alene? Det vil ikke Khairia. Da finner Ola en løsning, "si Bæ, Bæ lille lam", foreslår han. Khairia godtar forslaget. Monica setter seg opp på stolen sin igjen og stemmer i: "Bæ, bæ lille lam...."

Denne fortellingen viser hvor utfordrende samspillet i en flerkulturell barnehage kan være når barn og voksen mangler en felles bakgrunn i språket og i kulturen. Det har riktignok vært forsket en hel del på flerkulturelle barnehager i urbane strøk, men langt færre har sett på barnehager i rurale strøk. I disse barnehagene vil barn med et annet morsmål enn norsk og en annen kultur enn den flertallet forvalter, være i et mindretall, og man vil ofte ha relativt få barn med samme morsmål. Forskningsprosjektet *Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk* har derfor som mål å øke kunnskapen om og være med å utvikle praksisen i flerkulturelle barnehager. Kunnskapen skal utvikles sammen med de barnehageansatte.

Få barn med samme morsmål

Ett av delprosjektene skal se på hvordan man arbeider med språkmiljøet i barnehager hvor det er få barn med samme morsmål, nærmere bestemt på hvordan barnehagen legger til rette for at minoritetsspråklige barn skal få mulighet for å utvikle et rikt vokabular og et rikt mangfold av

spontane begreper. Barns læring og sosialisering i barnehagen skjer i høy grad i de ikke-planlagte, spontane og rutinemessige aktivitetene. Derfor er det (hverdags)samtalen mellom de voksne og de minoritetsspråklige barna som settes i fokus – den som utfolder seg i forbindelse med for eksempel måltid, påkledning, og så videre, som skal observeres, i motsetning til dialogen i de formelle læringssituasjonene, som behandles i et annet delprosjekt. Hva skjer i disse samtalene? Er den voksne lydhør for barnets responser og initiativer? Gir den voksne tilstrekkelig rom for at barnas egne opplevelser og erfaringer, og får barna brukt sine tospråklige kompetanser? Hvordan er samtaleformen mellom voksne og barn og hvordan utvikler dialogen seg?

Barnehagen er et møtested for barn og voksne med ulik språk- og kulturbakgrunn. Teorier om sosialisering og identitetsutvikling legger vekt på at sammenheng og gjensidig respekt mellom hjem og barnehage har stor betydning for barnas trygghet, motivasjon og læreforutsetninger. For at barnehagens innhold skal preges av språklig og kulturelt mangfold, er samarbeid og foreldreinvolvering viktig og nødvendig. Personalet skal gjennom praksis i barnehagen vise respekt for familiens verdier, omsorgspraksis og oppdragelsesmål. Ulike oppfatninger av hvordan barn lærer og hva som er viktig å lære før skolestart, kan føre til misforståelser og gjøre samarbeidet vanskelig. Foreldrenes medvirkning og involvering forutsetter at de har innsikt og kunnskap om hva som skjer i barnehagen, og roller og forventninger i forhold til oppdragelsen av barna må avklares. Barnehagen må være svært eksplisitt i sin pedagogikk, slik at hensikten med aktivitetene og pedagogenes forventninger til barna blir tydelige. En uformell, implisitt og "usynlig" barnehagepedagogikken gjør at noen grupper i mindre grad inkluderes.

Samarbeid mellom barnehagen og foreldrene til de minoritetsspråklige barna er derfor fokus i det andre delprosjektet, som har som mål å undersøke i hvilken grad pedagoger og foreldre forstår hverandre og hvilke ideer om læring og utvikling som ligger til grunn for oppdragelsespraksis hjemme og i barnehagen. Videre vil en se på hvordan foreldrene oppfatter den informasjon de får, om personalets måte å forholde seg til foreldrene på kan sies å bidra til myndiggjøring eller avmakt, og i hvilken grad foreldrene gis reelle muligheter for å påvirke barnhagens innhold.

Leken som møteplass

Det tredje delprosjektet setter leken i den flerkulturelle barnehagen i sentrum. Å være venner betyr for barnehagebarn i all hovedsak å leke sammen. Og leken regnes både som en sentral uttrykks-, lærings- og samspillarena i denne alderen. Men hvordan fungerer leken som en møteplass for barn fra ulike kulturer? Hvem leker med hvem, hvor,

Om Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning:



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

når og hvordan? Hva betyr felles morsmål og kulturell bakgrunn for valg av lekekamater? Vil barn med samme morsmål og kulturelle bakgrunn søke sammen i lek, eller er det andre faktorer som kjønn, alder, naboskap og interesser som er avgjørende?

Det vil også være interessant å se om lekeform har noe å bety for hvem som leker med hvem. Både den mer fysiske leken og konstruksjonsleken, er mindre avhengig av verbalspråklig forståelse, og er mer knyttet til her og nå situasjonen enn for eksempel rollelek. Disse lekeformene kan følgelig være lettere å delta i på tvers av språklige og kulturelle ulikheter.

Et annet sentralt spørsmål er hvordan barna konstruerer eller forhandler om etnisitet og kjønn i leken. Kommer barnas etnisitet til syne i deres kommunikasjon eller i deres lekehandlinger, og i tilfelle hvordan? Også de voksnes rolle i, holdninger til og syn på barnas lek er av betydning for lekemiljøet, og vil bli studert. Det samme gjelder de voksnes syn på leken som en del av det totale pedagogiske tilbudet til barna.

De voksnes væremåte

Det fjerde og siste ordinære delprosjektet fokuserer på de voksnes roller i den flerkulturelle barnehagen, nærmere bestemt det som omtales som *det personorienterte innholdet*. Dette begrepet knytter kulturformidling til menneskers personlige eller profesjonelle væremåter i tillegg til og som underlag for det saksorienterte innholdet. Delprosjektet er opptatt av hvordan de voksne gjennom sin væremåte gir rom for eller synliggjør forskjeller og likheter mellom barna og de voksne. Hvilke "historier" fortelles av hvem og på hvilken måte? Hvem får oppmerksomhet og på hva? Hvordan anvender personalet sin kulturelle ballast og sine personlige erfaringer i samspillet med barna på ulike arenaer i barnehagen?

Til forskningsprosjektet er det også knyttet et PhD-prosjekt (doktorgradsprosjekt) som fokuserer på språklig interaksjon mellom førskolelærer/morsmålslærer og barn som snakker et annet språk enn norsk hjemme. Fokuset er først og fremst situasjoner hvor den voksne har bestemt temaet for samtalen og hvor temaet i tillegg er hentet fra en tekst som leses eller har blitt lest.

Mye tyder på at det er store forskjeller i læringsutbyttet for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn i skolen. Den negative tendensen i skolen har ført til økt fokus på barnehagens rolle som kulturell og språklig læringsarena. Om barnehagen er skoleforberedende og i så fall hvordan, er et spørsmål som stadig stilles.

Målet med PhD-prosjektet er å få økt innsikt i om lesestunden kan betraktes som en god arena med tanke på minoritetsspråklige barns språklæring. Bakgrunnen for undersøkelsen er en hypotese om at kommunikasjon i lesestund kan bidra til å bygge bro mellom den språkkompetansen som er tilstrekkelig i hverdagslige sammenhenger og den mer komplekse språkkompetansen som kreves for å henge med i faginnlæringen på skolen.

Et kartleggings- og aksjonsforskningsprosjekt

Prosjektet *Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk* er både et kartleggings- og et aksjonsforskningsprosjekt. Det er således etablert et sam-



Om artikkelforfatterne og prosjektet: Øverst Thor Ola Engen, Chamilla Strædet Kristoffersen, Lise Skoug Obel, Sigrun Sand, Tove Skoug og Berit Zachrisen (nederst). Prosjektleder er professor Thor Ola Engen ved Høgskolen i Hedmark (HiHm). Prosjektmedarbeiderne: Strædet Kristoffersen er førskolelærerutdannet, nå høgskolelektor og doktorgradsstipendiat ved HiHm; Skoug Obel er førskolelærer og nå rådgiver ved Øverby kompetansesenter på Gjøvik i Oppland; Sand er førstelektor i pedagogikk ved HiHm, hun deltok i evalueringen av prøveprosjektet *Gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringene i bydel Gamle Oslo 1999 – 2003*, og hun ga i år ut boken *Ulikhet og fellesskap – flerkulturell pedagogikk i barnehagen* (Oplandske Bokforlag); Skoug er førstelektor i pedagogikk ved HiHm og deltok også i evalueringen av prøveprosjektet i Gamle Oslo; og Zachrisen er førstelektor i pedagogikk ved HiHm der hun underviser ved førskolelærerutdanningen. Prosjektet *Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk* har en tidsramme på fire år og er finansiert av Norsk Forskningsråd gjennom programmet *Praksisrett*.



arbeid mellom prosjektet og seks barnehager i Hedmark og Oppland. Første steg i prosjektet er å undersøke ulike sider ved barnehagenes praksis ved hjelp av forskjellige datainnsamlingsmetoder som observasjon, intervju, innsamling av praksisfortellinger og videoopptak. I andre del av prosjektet skal de resultatene en finner fram til legges til grunn for en aksjonsforskningsfase, der forskerne i samarbeid med barnehagene forsøker i utvikle praksis i en retning som eventuelt tar bedre vare på de minoritetsspråklige barnas behov.

Flere forskningsbidrag de siste årene har vist at norsk førskolelærere har en god allmenn kompetanse. Men denne kommer ofte til kort i møtet med barn og familier med en annen språklig og kulturell bakgrunn. Det skorter gjerne ikke på viljen, men både de teoretiske perspektivene og de praktiske håndgrepene er lite tilpasset de behovene

minoritetsspråklige barn og foreldre har. Dette er alvorlig i en situasjon der myndighetene legger større og større vekt på den rollen barnehagen kan spille både som allmenn sosialiseringsarena og som skoleforberedende instans. I en oversikt over forskning på barnehager som Norges forskningsråd ga ut i 2002 påpekes det således et behov for forskningsbasert kunnskap om pedagogisk praksis i barnehagen med tanke på flerkulturalitet. Vi håper at de delprosjektene som er beskrevet over, til sammen vil kunne bidra til en nødvendig kunnskapsutvikling – særlig med tanke på barnehager i områder der de minoritetsspråklige barna utgjør et klart mindretall og der det er få barn med samme morsmål. Men det er naturligvis like viktig at førskolepedagogikken allment utvikles til å ta høyde for at de fleste barnegrupper heretter ville være sammensatt av medlemmer med ulik språklig og kulturell bakgrunn.

PÅ RETT KURS MED UTVIKLINGSFORUM

Utviklingsforum har i samarbeid med Pedagogisk Forum og Barnehageforum mer enn 50 arrangementer for barnehageansatte over hele landet. Gå inn på www.utviklingsforum.no og se hva vi har å tilby.

- Reggio Emilia i Norge • Vi trenger kloke og modige ledere • Mindre kjefting
- Atferd som vekker bekymring • Små matematikere teller mest • Baby Art
- Det kreative kompass • Sjef, leder og venn • Relasjonskonferansen
- Kan vi snakke med barn om alt? • Familiesamarbeid og foreldresamtaler
- Løft for barn og voksne • Magiske samlingsstunder • Kloke assistenter

- OSLO • BERGEN • BODØ • STAVANGER • TROMSØ
- TØNSBERG • ÅLESUND • TRONDHEIM • KRISTIANSAND



Nye bøker

RAMMEPLANENS MANGE VEIER

I denne boken viser forfatterne Bente Fønnebø og Unni Jernberg ved eksempler og fortellinger hvordan ni svært forskjellige barnehagemiljøer gjennom sine egne måter å innfri rammeplanens faglige krav på, kan beholde sin egenart.

De ni er Vikingjordet barnehage i Heggedal, Asker i Akershus, Brevik barnehage og oppvekstsenter i Porsgrunn i Telemark, Cizás ("Spurv"), samisk barnehage i Oslo, Gamlegrendåsen barnehage på Kongsberg i Buskerud, Fortet naturbarnehage i Nittedal i Akershus, Rødberg barnehage i Nore og Uvdal kommune i Buskerud, Vestlisletta barnehage, Stovner bydel i Oslo, Åkeberg barnehageenhet i bydel Gamle Oslo, og Sawat Dee barnehage i bydel Frogner i Oslo.

Boken er tydelig preget av at Norge er blitt et flerkulturelt samfunn. Forfatterne tar for seg konsekvensene av at Norge har lovfestet FN's barnekonvensjon, og de lar personalet i de ni barnehagene formidle sine pedagogiske ståsteder, sine kunnskaps-syn, og arbeidsmetoder i etterlevelsen av



barnehagelov og rammeplan. Det leseren får møte, er et enormt mangfold, fra miljøvernarbeid, røyking av reinkjøtt, fengselsbesøk, kulturformidling over kulturgrensene, bevisst tospråklighet, samarbeid med lokalmiljøet, og

mye mer. Bak i boken finner de interesserte nettstedadresser og e-postadresser til alle de ni barnehagene, i fall ønske og behov for kontakt melder seg.

Fønnebø er førskolelærer som for tiden er høgskolelektor i forming, kunst og håndverk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo, Jernberg er førskolelærer og spesialpedagog som til daglig arbeider med barn med autisme.

**Bente Fønnebø
Unni Jernberg**
BARNEHAGENS RAMMEPLAN I PRAKSIS
– MANGE VEIER TIL DOKUMENTASJON OG KUNNSKAP
Cappelen Damm 2008
ISBN 978-82-04-14239-9

NESTEN SOM Å LEKE



Forholdet mellom lek og læring i barnehage og skole er temaet i denne boken. Forfatterne har undersøkt hvordan forholdet mellom lek og læring kan fortone seg for førskolelærere, allmennlære-

rere og barn i en målstyrt virksomhet, og de spør om hvilke dilemmaer vi møter når vi vil integrere lek og læring. Les for øvrig forfatterne interessante betraktninger over det samme temaet i Første steg nr. 3/2007.

Eva Johansson er professor i barnehagepedagogikk ved Universitetet i Stavanger og i pedagogikk ved Göteborgs universitet. Ingrid Pramling Samuelsson er professor i pedagogikk ved Göteborgs Universitet.

**Eva Johansson
Ingrid Pramling Samuelsson**
Å LÆRE ER NESTEN SOM Å LEKE
LEK OG LÆRING I BARNEHAGE OG SKOLE
Fagbokforlaget 2009
ISBN 978-82-450-0777-0

SEKSUELLE OVERGREP



Barn som utsettes for seksuelle overgrep, bærer ofte på det forsker Siri Sjøttestad kaller «katastrofemeligheter». Skal de kunne hjelpes, må de få hjelp til å snakke om «det som ikke finnes». Boken

henvender seg derfor til alle fagfolk, førskolelærere inkludert, som til daglig eller ofte møter og arbeider med barn.

Siri Sjøttestad
AVDEKING AV SEKSUELLE OVERGREP
– VEIER UT AV FORTIELSEN
Universitetsforlaget 2008
ISBN 978-82-15-01287-2

HVERDAGSRELASJONER



Jørgen Riber har skrevet denne boken for blant andre førskolelærere. Riber har i mange år arbeidet med barn med til dels tunge sosiale og emosjonelle problemer. Han mener det er viktig å

forstyrre barn og unge, i den forstand at det er nødvendig å bryte ned gamle fortellinger for å skape nye, mer positive livshistorier. Forfatteren underviser ved Dansk Institut for Supervision, Personaleudvikling, Undervisning og Konsultation, DISPUK.

Jørgen Riber
FORSTÅTT OG FORSTYRRET
OM SYSTEMATISK OG NARRATIV PEDAGOGIKK
abstrakt forlag 2008
ISBN 978-82-7935-227-3

FLERKULTURELT



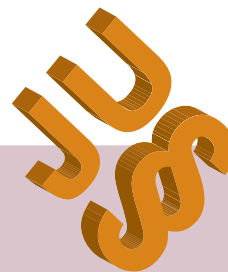
Sigrun Sand, førstelektor ved Høgskolen i Hedmark, belyser teorien med eksempler fra praksisfeltet, og boken er ispedd ideer og refleksjonsoppgaver som vil interessere dem som vil utvikle spennende

arbeidsmåter i flerkulturelle barnehager. Boken behandler blant annet samarbeid hjem og barnehage, og språkutvikling/-opp-læring på morsmål og norsk. Avslutningskapitlet Bakgrunnsinformasjon inneholder mange faktaopplysninger om innvandrerbefolkningen her til lands.

Sigrun Sand
ULIKHET OG FELLESKAP
FLERKULTURELL PEDAGOGIKK I BARNEHAGEN
Oplandske Bokforlag 2008
ISBN 978-82-7518-153-2



Av Kirsten Bache Dahl advokat i Utdanningsforbundet



Om lovfestet rett til barnehageplass

Rett til barnehageplass skal gi barn gode oppvekstvilkår, styrke Norge som kunnskapsnasjon, samt bidra til å utjevne sosiale forskjeller og til å forebygge diskriminering og mobbing. Det åpnes for klagerett, i ytterste fall via domstolene, for barn som ikke får sin rettmessige plass.

1. januar 2009 er datoen som markerer innføringen av lovfestet rett til barnehageplass til barn under opplæringspliktig alder, som er bosatt i kommunen. Retten er hjemlet i barnehageloven § 12a, som lyder:

Barn som fyller ett år senest innen utgangen av august det året det søkes om barnehageplass, har etter søknad rett til å få plass i barnehagen fra august i samsvar med denne loven med forskrifter.

Barnet har rett til plass i barnehagen i den kommunen der det er bosatt.

Kommunen skal ha minimum ett opptak i året. Søknadsfrist til opptaket fastsettes av kommunen.

En plikt for kommunen

Kommunen har ikke tidligere vært pålagt å ha et bestemt antall barnehageplasser eller en bestemt dekningsprosent, men måtte selv fastsette det reelle behovet for barnehageplasser i sin kommune. Kommunens plikt til å oppfylle retten til barnehageplass innebærer nå at kommunen må sørge for det antall plasser som er nødvendig, slik at retten til plass for det enkelte barn sikres.

Retten til barnehageplass er kun en minimumsforpliktelse for kommunen, og er ikke til hinder for at kommunen kan tilby barnehageplass til barn som ikke oppfyller vilkårene i § 12a, dersom det er kapasitet.

Barn med rett til barnehageplass som får avslag på søknad om plass, eller får vedtak om plass som ikke korresponderer med retten, kan få prøvet vedtaket, enten ved forvaltningsklage eller domstolsbehandling. Forskift om saksbehandlingsregler ved opptak i barnehage regulerer søkeres klagerett.

Et virkemiddel for andre mål

Rett til barnehageplass er et viktig virkemiddel for å bidra til at andre overordnede mål i samfunnet, som regjeringen har satt seg, skal nås. Innføringen av en slik individuell rett må ses i lys av barnehagens vide samfunnsmessige betydning. Ved lovendringen mener regjeringen å ivareta familienes behov i vid forstand, også når det gjelder barn med særlige behov.

Lovfestingen av rett til barnehageplass er et ledd i å skape gode og trygge oppvekst-

”Ved lovendringen mener regjeringen å ivareta familiens behov i vid forstand, også når det gjelder barn med særlige behov.”

og opplæringsvilkår for barn, og å styrke Norge som kunnskapsnasjon. Barnehagen er en frivillig del av utdanningsløpet. Barnehagen er både et godt pedagogisk tilbud, et godt omsorgstilbud for barn og en viktig nøkkel til småbarnsforeldres yrkesdeltakelse. Gode, rimelige og tilgjengelige barnehageplasser er viktig for å gi alle barn like muligheter. Plass i barnehage kan bedre norskkunnskapene til barn med minoritetsspråklige foreldre, og kan bidra til å hjelpe barn i familier med ulike typer problemer.

Viktig for barn og samfunn

Tilgangen på gode barnehageplasser har betydning for ulike samfunnsområder. Barnehagen er viktig for barna selv. Tiden før skolestart er svært viktig for barns språkutvikling, som igjen danner grunnlag for senere læring og

sosial utvikling. Det er store variasjoner i barns språklige ferdigheter når de begynner på skolen, og disse forskjellene er ofte knyttet til sosial bakgrunn. Norske og internasjonale studier viser at det språklige fundamentet som legges i småbarnsalderen, er av vesentlig betydning for barns sosiale mestring og for deres senere læring. Barnehagen vil på denne måten kunne bidra til å realisere viktige utdanningspolitiske mål.

Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av diskriminering og mobbing. Barnehagen skal, i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehagen til første klasse og eventuelt skolefritidsordning.

”Retten til barnehageplass er kun en minimumsforpliktelse ... og ikke til hinder for at kommunen kan tilby barnehageplass til barn som ikke oppfyller vilkårene i § 12a, ...”

Ingunn Talhaug Rasmussen: Hvordan finne skatten?

Vi trenger det riktige passordet for å kunne se løsningene og ikke fortape oss i problemene. Hva med LØFT?

Marius på fire raste forbi meg med bestekameraten på slep. «Hva er passordet ditt, Ingunn, jeg trenger passordet ditt!»

Helt perpleks ble jeg stående og se på barna. «Passordet mitt? Hva skal du ha det for, da?» «Skatten, vell! Vi trenger passordet for å finne skatten!» Og dermed for de videre.

Episoden med passordet kom tilbake til meg igjen da jeg satte meg ned for å skrive denne artikkelen. Jeg skulle skrive om noe som engasjerer meg. Verbene «engasjere» og «irritere» har imidlertid en forbausende tendens til å gå i ett. Umiddelbart tenkte jeg på at jeg noen dager i forveien hadde stått foran Bergen rådhus med megafon i hånden og ledet an i fy-rop og sang mot det varslede og dramatiske budsjettkuttet for barnehagesektoren. Kanskje var det der passordet lå gjemt?

Tanken på Marius og kameraten hans fikk meg til å tenke om igjen. Engasjementet mitt kan jo ikke kun knyttes til frustrasjoner! Passordet mitt må jo være i stand til å åpne dokumenter i mitt indre?

Ofte har jeg tenkt at det å være styrer i en barnehage er å være hverdagsstyrer i ordets rette forstand. Det er å finne gleder, høytider og inspirasjon hver eneste dag, i alle små og store hendelser i barnehagehverdagen. Hvordan kan jeg klare det i en hverdag der for få voksne, for mange barn og for lite penger har en tendens til å prege alt vi gjør, tenker og uttrykker? Første gang jeg ble introdusert for LØFT – «løsningsfokusert tenkning» – må jeg innrømme at jeg tenkte «enda en hokus pokus vær glad-leken-teori». Etter hvert som jeg satte meg inn i tenkningen og oppdaget at dette var et svært nyttig verktøy på alle plan i hverdagen, ble LØFT imidlertid en døråpner som siden har hjulpet meg i mange sammenhenger, spesielt i min rolle som styrer.

Et samtaleverktøy

LØFT ble passordet mitt. Dette passordet hjelper meg til å løfte både meg selv, mine medarbeidere, barna og foreldrene. Passordet hjelper oss slik at vi kan åpne dører i stedet for å lukke dem, slik at vi kan jakte på løsningene og ikke problemene, og se mulighetene der vi tidligere bare så umulighetene. I forbindelse med foreldresamarbeid har LØFT vist seg å være et viktig og konkret samtaleverktøy som har gjort det lettere for oss å

kunne fokusere på foreldrenes behov. Hva er det foreldrene gjerne vil få vite? Hvordan bruker vi språket til å formidle oss selv overfor foreldrene? Språk skaper virkelighet. Bruk språket aktsomt.

Når vi begynner en foreldresamtale med spørsmålet «hva synes du det er viktig at vi snakker om i denne samtalen for at den skal bli nyttig for deg?», sier vi samtidig noe om verdiene våre. Vi forteller via våre formuleringer at det er foreldrenes virkelighet vi er opptatt av, og at det er deres verden som er viktig for oss.

Når problemer oppstår i barnegruppen eller personalgruppen, har vi en tendens til å grave oss ned i disse problemene. Vi kappes om å forteller hverandre om tingenes forferdelige tilstand, ofte med mange eksempler. Det å bruke LØFT i slike sammenhenger er etter min mening nyttig og fruktbart. De fleste involverte vil ha forholdsvis klare meninger om det saken gjelder. En ytterligere problemkartlegging bidrar bare til å forsterke det aktuelle problemet. Kunsten består i å få de involverte til å se og fortelle hvordan en ønsket framtid ser ut, og hva som må skje, hva som må gjøres, for at ting skal vende seg til det bedre – et steg av gangen. Vi må faktisk konsentrere oss om det vi vil skal skje i stedet for det som skjer når problemer faktisk foreligger.

Et LØFT for arbeidsglede

LØFT tar utgangspunkt i en grunnleggende tro på at alle mennesker har noe å bidra med, slik at de små høydepunktene i hverdagen kan løftes opp og fortelles og videreformidles på en måte som skaper stolthet og arbeidsglede. LØFT er videre en tilnærmingssåte der et sett av teknikker og antakelser kan være med på å skape utvikling og gjøre oss i stand til å se løsningene slik at vi ikke lar oss lamme av problemene.

Ved å bruke LØFT aktivt i pedagogisk arbeid, foreldresamarbeid og personalsamarbeid ser jeg at det hele tiden åpner seg nye muligheter for bruken av dette verktøyet. Bruken av det gjør at jeg ser stadig nye bruksmuligheter. Barnehagen er en kunnskapsbedrift og en sentral oppvekstarena for mange barn og en utfordrende arbeidsplass for voksne med ulike bakgrunn. Vi styrere trenger verktøy som gjør oss i stand til å bruke teorien praktisk i en slik bedrift. Vi trenger et passord som gjør det lettere for oss å finne skatten!



Ingunn Talhaug Rasmussen er styrer i Starefossen barnehage i Bergenhus bydel i Bergen.