

1 | 2012

Barnehagedagen

20. mars

www.udf.no/barnehagedagen

Veiledning

sikrer kvalitet
og rekruttering
i Fet kommune

Møt Frode Søbstad

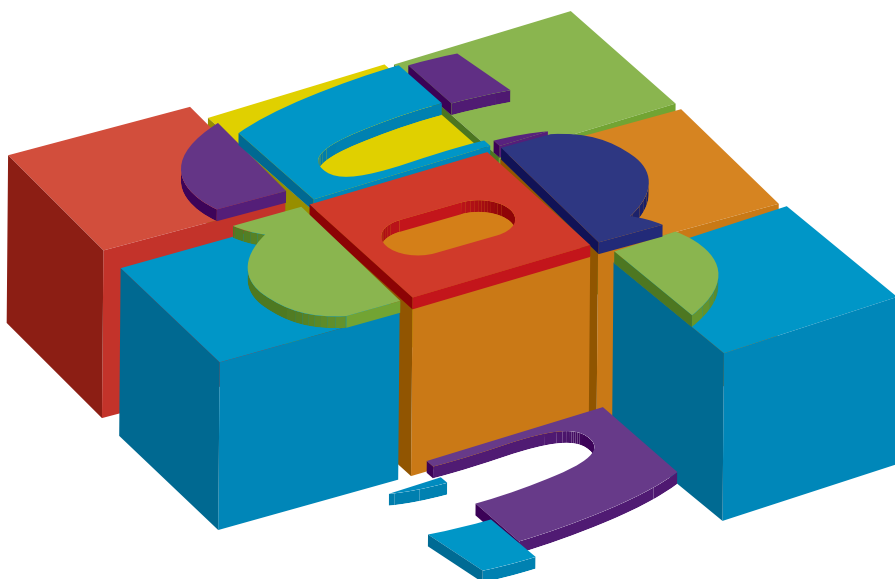
May Britt Drugli og
Anne Mari Undheim
**om primærkontakt-
modellen**

Jørn Isaksen og
Gunnar G. Frederiksen
**om barnehagen og
barn med autisme**

Line Togsverd
og Jan Jaap Rothuizen
**om dansk førskole-
lærerutdanning**

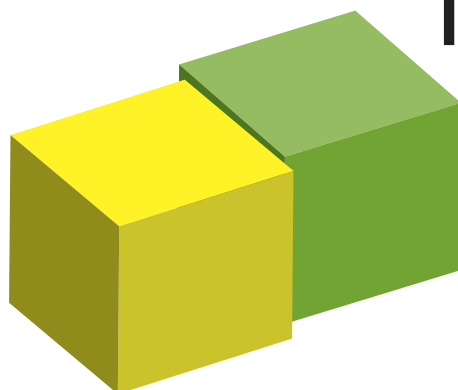
Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET



Utkast til ny barnehagelov:

Lovende –
men med
mangler



Staten må ta styringen



(foto: Tore Brøyn)

Utkast til ny barnehagelov foreligger. Især har Øie-utvalgets forslag om styrket personal- og pedagognorm blitt hilst med glede, ikke minst i Utdanningsforbundet. Framover skal mye politisk arbeid gjøres før vi endelig får en ny barnehagelov. Det er ikke helt sikkert at Kommunesektorens arbeidsgiver- og interesseorganisasjon (KS) vil spille noen stor positiv rolle i dette politiske arbeidet, KS har på sine nettsider for lengst vraket utkastet: «Urealistiske og firkantede barnehageforslag.» Private Barnehagers Landsforbund (PBL), representert i Øie-utvalget ved sin administrerende direktør Arild Olsen, avfeier for øvrig utkastet som «ambisiøs storsatsing uten rot i virkeligheten». Til grunn for negativismen ligger økonomiske betraktninger.

Jeg frykter at dette på mange måter (men ikke på alle måter) utmerkede forslaget til barnehagelov kan havne i skuffen. Å skyte på KS og PBL, så fristende det kan fortone seg, vil imidlertid kunne bli å rette baker for smed. Staten og den rødgrønne regjeringen har så langt ikke tatt inn over seg at det er de som sitter med nøkkelen til suksess når det gjelder gjennomføringen av en ny barnehagelov, og den nøkkelen heter penger i kombinasjon med lovgivning – gjerne kalt «føringer»! Skal Øie-utvalgets forslag til ny lov bli virkeliggjort på vellykket vis, må staten gripe inn med juridiske og økonomiske styringsmidler. Det var på den måten vi fikk full barnehagedekning. Kommunene alene viste verken evne eller vilje til å nå det målet, og de kommer ikke til å vise verken evne eller vilje til å nå det kvalitetsmålet som ligger i en ny barnehagelov heller. Som Sidsel Germeten sier i denne utgave: «Jeg har ingen tro på at kommunene blir mer initiativrike eller legger bedre til rette for samarbeid, kompetanseutvikling og utviklingsarbeid, enn de var etter gammel barnehagelov.»

Både staten og KS er i prinsippet enige om at staten skal gi kommunene penger i form av rammetilskudd – det har med grunnideen i det kommunale selvstyret å gjøre. Da staten per 1. januar 2011 fjernet øremerkede tilskudd til barnehagesektoren til fordel for rammetilskudd, ble imidlertid kommunenes sanne syn på viktigheten av barnehager avslørt med et brak. Mange kommuner synes at svært mye annet av hederlige formål er viktigere enn barnehager og barns framtid. Når PBLs likebehandlingsundersøkelse foreligger omtrent ved disse tider, vil det trolig vise seg at barnehageøkonomien er blitt kraftig svekket det siste året. Det kan muligens innvendes mot undersøkelsen at den er for snever ved at den konsentrerer seg om private barnehagers tap sammenlignet med kommunale – sannheten er nok heller at kommunale omprioriteringer rammer både kommunale og private barnehager (men de private mest).

Barnehagen er for viktig til at den skaltes og valtes med som følge av tilfeldige kommunale prioriteringer. Sann likebehandling på et sunt ressursnivå må staten ta ansvar for.

Arne Solli

Første steg

Et tidsskrift for førskolelærere
utgitt av



Ansvarlig redaktør:

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

Abonnements- og annonsekonsulent:

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

Grafisk design og illustrasjon:

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

Trykk:

Ålgård Offset AS
Opstadveien 7, 4330 Ålgård

ISSN 1504-1891

Besøksadresse:

Hausmannsgate 17, Oslo

Postadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Tekst- og fotobidragstere til

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

Bekreftet opplag:

ifølge Fagpressens Mediekontroll:
25887



Første steg nr. 1/2012

februar/ mars

Jane-Marita Holtet (t.v.) og Pia Sunde Hetland er medlemmer av veiledningsgruppen for nyutdannede i Fet kommune (foto: Arne Solli).

Reportasjer og intervjuer

- 04** Fet kommune veileder systematisk nyutdannede pedagogiske ledere og assistenter i dispensasjonsstillinger.
- 12** Fire styrere i Bærum søker personlig faglig utvikling på tvilskonferansene.
- 15** Tidstyvene som stjeler fra barna.
- 18** Det bevilges for lite til fri forskning, hevder forskere ved universitetene, som mener viktige perspektiver i utdanningsforskningen overkjøres.
- 20** Et møte med Frode Søbstad, som frykter at pedagogikken i en ny førskolelærerutdanning kan bli en «fagenes tjenestejente».
- 24** Dagens barnehage er Fjell barnehage i Drammen, med passivhus for aktive barn.

Forslag til ny barnehagelov

- 06** Sidsel Germeten mener det kan være grunn til forsiktig optimisme på barnehagens vegne.
- 10** Bergljot Østerås, Camilla Eline Andersen og Agnes Westgaard Bjelkerud mener forslaget videre skjebne er avhengig av en god politisk behandling.

Fagartikler

- 28** Samarbeidet mellom barnehageansatte og høgskulepersonalet i ei framtidsretta førskulelærerutdanning er temaet for Synneva Helland, Kjersti Sandnes Haukedal og Lillian Pedersen.
- 32** Foreldredeltakelse er til stor hjelp for barn under 1,5 år den første tiden i barnehagen. May Britt Drugli og Anne Mari Undheim presenterer glimt fra primærkontaktmodellen.
- 36** Hvordan få tid til det som er viktig i barnehagen, nemlig barna? Nina Carson og Sissel Mongstad rapporterer fra det pedagogiske utviklingsarbeidet *Ta tiden tilbake*.
- 40** «Rike bilder»-metoden er velegnet både for ABF-studenter og innenkvalitetsutviklingsarbeid i barnehagen, skriver Kristin Holte Haug, Anita Olcay og Larissa Sjarbaini.
- 44** Tidlig og riktig hjelp i barnehagen er meget verdifull for barn som lider av autismspekterforstyrrelser, skriver Jørn Isaksen og Gunnar Gløersen Frederiksen.

Kronikk, innspill, m.m.

- 43** **Innspill:** Årsplanen i den flerkulturelle barnehagen må tuftes på dialogen, anser Jenny Lovise Pedersen Staurset.
- 47** **Refleksjon:** Er det noen forskjell mellom barnehageansatte og samlebåndsarbeidere, undres Tone Digranes.
- 48** **Innspill:** Vår digitale hverdag og retten til et digitalt privatliv er hva opptar Erik Duncan.
- 50** Også dansk førskolelærerutdanning befinner seg i støpeskjeen. Synspunktene i denne kronikken, skrevet av Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen, kan kanskje være nyttig også i forbindelse med debatten om ny norsk førskolelærerutdanning.

Faste spalter

- 16** **Kjetils hjørne:** Skiløping og filosofi er det som opptar Kjetil Steinholt denne gangen.
- 31** **Ny bok:** Einar Juell anmelder *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*.
- 56** **Under Lenes lupe:** Lene Chatrin Hansen reflekterer rundt barn som lider av omsorgssvikt.
- 57** **Kontaktforum barnehage:** Hege Valås med søtt og surt om forslag til ny barnehagelov.
- 58** **Jus:** Arbeidsgiver kan trekke en sykmelding i tvil, og hva da? Kirsten Bache Dahl orienterer.
- 59** **Med styrerblikk:** Skippere og styrere har en del til felles, mener Anne Therese Tronshart.

Neste nummer: Første steg nr. 2/2012 har utgivelsesdato fredag 25. mai. Folkehelseinstituttet har synspunkter på barnehagen som en arena for vekst og trivsel, Rune Hoff Johannessen og Hilde Ellingsen skriver om årsplanarbeidet i barnehagen, det blir mer forhåndsstoff om årets styrerkonferanse, og vi bringer et illsint dansk opprop om barnehagehagens utvikling i disse new public management-tider. Tore Frost anmelder en av årets viktigste bøker, *Medvirkning i barnehagen* av Berit Bae (red.). Pluss litt til.

Systematisk veiledning gir bedre barnehager

I Fet kommune i Akershus får alle nyutdannede førskolelærere og alle assistenter konstituert gjennom dispensasjon i førskolelærerstillingen tilbud om systematisk veiledning. En pedagogisk veileder i 60 prosent stilling har ansvaret for veiledningsarbeidet, som skjer på både gruppe- og individnivå.

Barnehagefaglig rådgiver i Fet kommune, Trine Hanestad Bye, slår fast at bak veiledningsprogrammet står to hensyn: ønsket om å rekruttere og beholde førskolelærere. Et annet hensyn er ønsket om å unngå stadige ad hoc-løsninger når vanskene tårner seg opp, og programmet er utformet som en femårsplan som trådte i kraft i 2010.

Bye mener programmet så langt har innfridd forventningene og vel så det: – Seks assistenter ansatt som førskolelærere på dispensasjon er nå i gang med førskolelærerutdanning. Vi får stadig bedre førskolelærerdekning i kommunens barnehager, og vi erfarer at nyutdannede søker stillinger hos oss fordi de har hørt om veiledningsprogrammet.

Fet kommune med 10 000 innbyggere er en primærnæringskommune der svært mange av innbyggerne pendler til Lillestrøm, Oslo og

andre steder for sitt daglige brød. Kommunens barnehager teller 13 såkalte enheter (Fet er en tonivåkommune), hvorav to familiebarnehager og en åpen barnehage. Tre av barnehagene er private, resten kommunale. Ca 60 prosent av barna går i de kommunale tilbudene, resten i de private.

Pedagogisk veileder Anne Linn Sagen er den som driver veiledningsprogrammet i samarbeid med Bye. Hun valgte på et tidspunkt å spesialisere seg innen veiledning og coaching, blant annet gjennom studier ved Høgskolen Akershus og ved Høgskolen i Vestfold under ledelse av førsteamanuensis Liv Gjems.

Kvalitetsmeldingen

– Ideen om et veilederprogram og en veilederstilling falt sammen med Stortingsmelding 41 (2008 – 2009) *Kvalitet i barnehagen*, som kom til å gi oss drahjelp i arbeidet med å få etablert program og stilling, sier Bye. – Fet kommune sliter med økonomien som så mange andre, men rådmannen valgte å være framsynt, og dermed fikk vi det til. Ann Linn var ferdig med utdanningen sin omtrent samtidig med at Kvalitetsmeldingen kom, og jeg fikk gjennomslag for at vi trengte hennes kompetanse!

I tillegg til Kvalitetsmeldingen er Fet kommunes egne utviklingsmål for barnehagene samt barnehagens rammeplan viktige styringsdokumenter.

– Det var viktig å få styrere og enhetsledere med på at dette kunne gå, sier Sagen.

– Arbeidet begynte med at jeg tok kontakt med samtlige, jeg gjorde meg kjent med dem, og så la opp en plan i samarbeid med dem. Når de store rammene var tegnet opp i samarbeid med styrerne, kontaktet jeg deltakerne, både for å forklare og for å avklare roller og forventninger.

Veiledning vs rådgivning

– Min erfaring er at mange ikke vet hva veiledning er eller hva det kan være, sier Sagen.



For å trekke til seg arbeidskraft, deler Fet kommune ut reklamemateriell som dette, postkort adressert til «Nyutdannede førskolelærere / ped. ledere med gnist for faget!»

– Mange blander også sammen veiledning og rådgivning, som er to forskjellige ting. Vi driver i hovedsak ikke med rådgivning!

En rådgiver er en som forteller deg hva du skal eller bør gjøre i en bestemt situasjon. En rådgiver sitter inne med fasiten, så å si. Sagen sier det kan være situasjoner der det er riktig å skifte fra veileder- til rådgiverrollen, helst når fokuspersonen, den som veiledes, selv ber om det.

– En veileder er en samtalepartner som viser den som veiledes veien til refleksjon, ut fra den tanke at den veiledede alt sitter med svaret i seg, sier hun. – En del av metoden består i å stille åpne spørsmål. Det veilederens oppgave går ut på, er å hjelpe fokuspersonen til å finne fram til svaret – altså fokuspersonens eget svar, ikke veilederens.

Det er viktig at veiledningen ikke blir en kontrollfunksjon. Veiledningen skal rette fokus mot faglige problemstillinger.

Hovedarbeidsmåten er profesjonell dialog og refleksjon i gruppe. En gruppe består av nyutdannede førskolelærere. For tiden teller



– Kommunen får stadig bedre førskolelærerdekning som følge av veiledningsprogrammet, sier Trine Hanestad Bye, barnehagefaglig rådgiver i Fet kommune (trine.hanestad.bye@fet.kommune.no).



– Det er forskjell mellom veiledning og rådgivning, sier pedagogiske veileder Anne Linn Sagen. Innen veiledning opereres det ikke med fasit-svar (anne.linn.sagen@fet.kommune.no).



Enhetsleder Ann Kristin Lunde driver et eget veiledningsopplegg for pedagogiske ledere, med samling hver femte uke.



den 11 personer, hvorav tre fra nabokommunen Aurskog-Høland, som har kjøpt seg tre plasser, ifølge Bye. En annen gruppe består av åtte assistenter konstituert i førskolelærerstillingen.

Hver gruppe møtes en gang i måneden i et rom i Fet rådhus. I tillegg reiser Sagen rundt til individuelle samtaler i barnehagene. Alle deltakerne i veiledningsprogrammet for også tilbud om individuelle samtaler. Framdriften i veiledningsarbeidet rapporteres til kommuneledelsen to ganger i året. Arbeidet skjer etter en detaljert framdriftsplan inntil ett år fram i tid.

For pedagogiske ledere

I tillegg til veiledningen av nyutdannede og konstituerte kommer et lite spesialopplegg for pedagogiske ledere. Ann Kristin Lunde, enhetsleder for Østersund og Jaren barnehager i Fet, har siden august i fjor ledet denne veiledningsgruppen, som kommer sammen hver femte uke. Hun samler de pedagogiske lederne i sine egen barnehager samt fra to barnehager til.

– Det er en terskel som må overvinnes, sier hun. – Folk sier gjerne at de ikke har tid, men når vi først er samlet, er reaksjonen helst «bra at vi fikk snakket om dette». Det er oftest konkrete spørsmål som legges fram for gruppen. **AS**

Gir styrke til å stå i det ubehagelige

Jane-Marita Holtet og Pia Sunde Hetland er førskolelærere og pedagogiske ledere som er med i gruppen for nyutdannede.

– Jeg har fått kunnskaper jeg ikke fikk under utdanningen, kunnskaper som gjør meg tryggere i rollen som pedagogisk leder, sier Jane-Marita Holtet i kommunale Ramstadskogen barnehage, uteksaminert fra Høgskolen i Vestfold våren 2010. Hun redegjør for forskjellige modeller og teknikker som hun synes hun har god nytte av i ulike møtesammenhenger, for eksempel i møter med foreldrene, eller basemøter med kollegene. Hun har vært med i gruppen i et og et halvt år nå, og regner med å slutte til sommeren.

– Deltakelsen i gruppen gir meg trygghet, og jeg lærer mye om meg selv underveis, sier Pia Sunde Hetland i private Nerdrumshagen barnehage, ferdig ved Høgskolen i Oslo våren 2011. Hun mener hun takket være den treningen hun får i gruppen får styrke til å stå for sin mening og sine standpunkter i situasjoner der det ellers kan oppleves som ubehagelig og vanskelig.

De er enige om at når saker tas opp til drøfting i gruppen, er tilbakemeldingene alltid mange –



Jane-Marita Holtet (t.v.) og Pia Sunde Hetland er medlemmer av veiledningsgruppen for nyutdannede. Samtalene i gruppen gir dem kunnskaper og personlige egenskaper de ikke fikk gjennom utdanningen, mener de.

og tilbakemeldingene er også konstruktive, de fungerer utviklende.

– Jeg føler jeg vokser, sier Holtet.

Metodene og teknikkene de referer til er for eksempel SØT-modellen, der S står for *Situasjonen nå*, Ø for *Ønsket situasjon*, og T for *Tiltak*. Flyturen er en modell for flyten i en samtale. Ingen vanskelige metoder å beherske når man har fått en god innføring og trening i å bruke dem i en veiledningsgruppe.

En reell støtte i hverdagen

Sissel Skogby og Lise Lyford er assistenter som er konstituert som pedagogiske ledere i dispensasjonsstillinger.

Sissel Skogby i Nerdrum barnehage avdeling Nygård begynte i veiledningsgruppen høsten 2010. Hun arbeidet i 12 år som assistent før hun ble konstituert som pedagogisk leder i full stilling i satelittbarnehagen Nygård.

– Men ved utgangen av juli er det slutt. Da overtar en førskolelærer, sier hun.

Lise Lyford i Nerdrumshagen barnehage begynte i gruppen høsten 2011. Hun går nå på sjette året som konstituert pedagogisk leder.

Begge framhever det de lærer av verktøy for samtaler, ikke minst med foreldrene, og møteledelse. Muligheten for å kunne ringe Sagen nærmest når som helst, er noe de verdsetter.

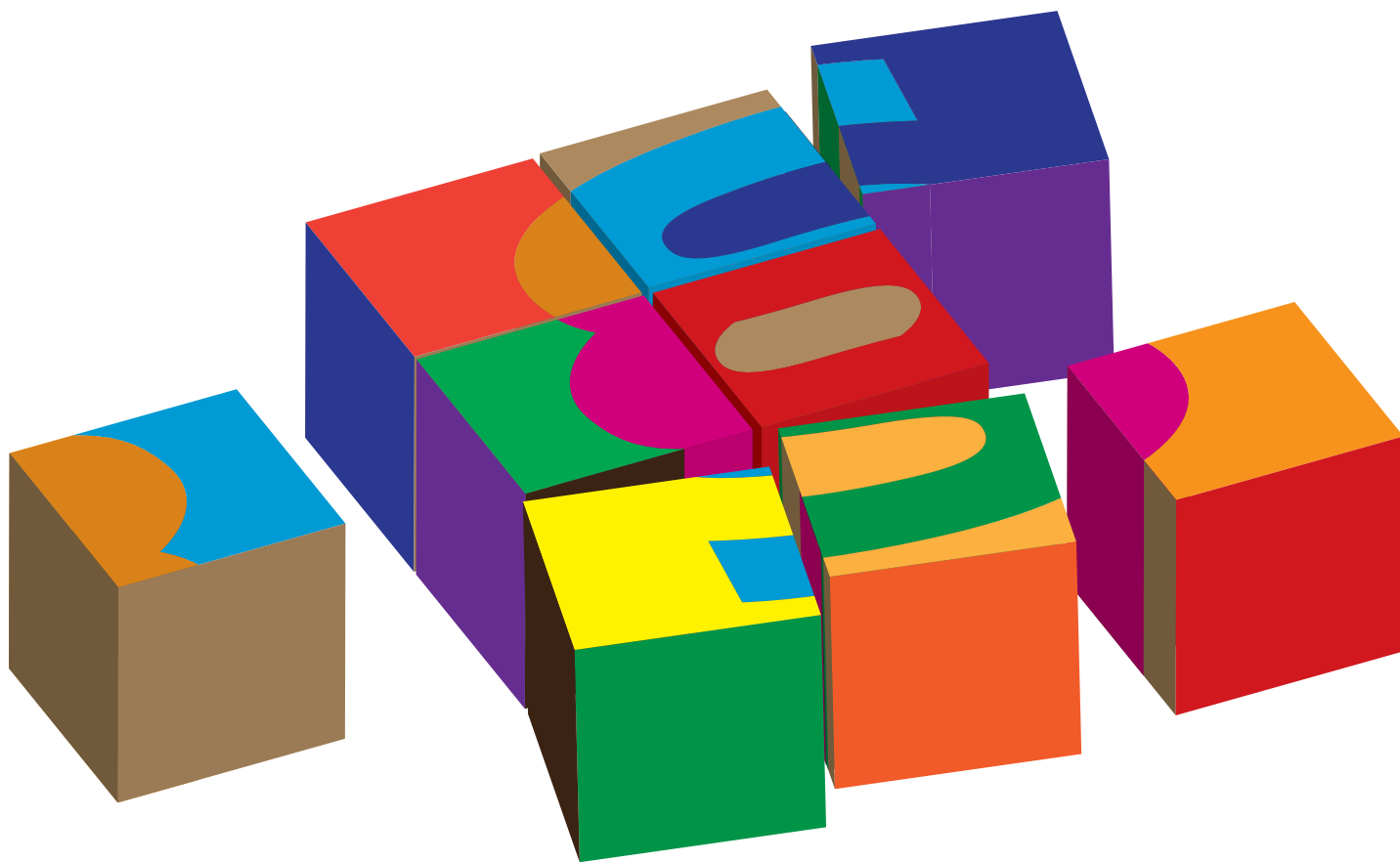
– For meg er coaching en reell støtte i hverdagen, sier Skogby, mens Lyford tillegger: – Jeg har bare positive erfaringer med gruppedeltakelsen – jeg opplever at så mange vil meg vel!

Om de kan tenke seg å ta førskolelærerutdanning selv? De drar litt på det. Kanskje når barna er blitt store ...?



Sissel Skogby (t.v.) og Lise Lyford er assistenter som arbeider som førskolelærere / pedagogiske ledere på dispensasjon. Begge har mangeårig barnehageerfaring. I veiledningsgruppen har de lært viktigheten av refleksjon rundt yrkesrollen og de setter pris på den styrken i yrkesutøvelsen som refleksjon gir.

Ut fra hva både Skogby, Lyford og de pedagogiske lederne Holtet og Hetland sier, later veiledningsprogrammet til å fungere etter mål og hensikt: Deltakerne blir bedre og mer effektive møteledere, de blir mer kompetente gruppe- og relasjonsledere, de blir modigere yrkesutøvere, og får trening i erfaringsdeling og nettverksbygging.



Forslag til ny barnehagelov:

En innstilling som gir grunnlag for forsiktig optimisme

Sidsel Germeten synes utkast til ny barnehagelov gir grunnlag for forsiktig optimisme. Hun påpeker imidlertid at den gode barnehageutviklingen fortsatt vil være avhengig av hvordan kommunene skjønner sine forpliktelser, og hun uttrykker skepsis til kommunene i den forbindelse.

Av Sidsel Germeten

Etter et par måneders jobb «på overtid» foreligger nå NOU 2012:1 Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene (også kalt Øie-utvalgets innstilling). Innstillingen skal danne grunnlag for videre behandling av utkastet til ny Lov om Barnehager, som foreligger som kapittel 24 i utvalgsinnstillingen.

Mange av oss har undret oss over hvorfor

innstillingen er blitt forsinket, og hadde kanskje et lønnlig håp om at det var fordi noen «ekstra kvalitetsbrikker» skulle falle på plass, men jeg forstår nå at det kanskje har med to andre forhold å gjøre: (1) omfanget av innstillingen er på over 400 sider (!). Det må ha tatt tid bare å lese korrektur, og (2) på flere viktige punkter har ikke utvalget kommet fram til enstemmige innstillinger.

Det fremmes ulike flertalls- og mindretallsinnstillinger til endringer i loven, noe som

indikerer at det kan bli politisk kamp om visse sider med ved ny barnehagelov. Utvalget selv presiserer at det er en helt ny lov som foreslås. Det er ikke kun en revisjon av gammel lov. Både struktur, omfang og innhold er endret, i tillegg til at utvalget foreslår en forenkling av gjeldende forskrifter til loven.

Bakgrunnen for NOU 2012:1 er at regjeringen Stoltenberg i 2010 oppnevnte et offentlig utvalg som skulle gjennomgå og vurdere behovet for endringer i lovverket som regulerer barnehagesektoren (jfr. mandatet). Tidspunktet var neppe tilfeldig, da det fra 1. januar 2009 ble lovfestet rett til barnehageplass i Norge, og etter hvert har mange kommuner oppnådd full barnehagedekning. Videre er det fra 2011 innført rammefinansiering, noe som tilsier at kvalitetsstyring må skje på en ny måte.

I alle fall en begynnelse

Derfor er det mange som har sett fram til denne utredningen med tanke på hva utvalget vil diskutere og konkludere med angående kvaliteten i framtidens barnehager. Det har blitt skrevet om et sårt tiltrengt kvalitetsløft og behovet for en kvalitetssatsing. Flere tidligere offentlige utredninger, stortingsmeldinger og mindre endringer i barnehageloven har fokusert på barnehagens oppgaver, ansvar og funksjon, og nå har det vært forventet at barnehagelovutvalget skulle samle trådene og beskrive tydeligere hvilke kvalitetskrav som skal kunne stil-



Øie-utvalget

Utvalget som 15. januar i år overleverte sin innstilling til kunnskapsminister Kristin Halvorsen, hadde denne sammensetningen:

Kjell Erik Øie (leder, programdirektør i Plan Norge), Berit Bae (professor ved Høgskolen i Oslo og Akershus), Hanne Braathen (ordfører i Storfjord kommune), Karl Audun Fagerli (rådmann i Lierne kommune), Lars Gulbrandsen (forsker ved Norsk senter for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA, Oslo), Hans Christian Holte (direktør, Oslo), Per Botolf Maurseth (førsteamanuensis ved Universitetet i Oslo), Victor Norman (professor ved Norges Handelshøyskole i Bergen), Jon Christian Fløysvik Nordrum (rådgiver, Oslo), Arild Olsen (administrerende direktør for Private Barnehagers Landsforbund, PBL, i Bodø), Aashild Ravnanger (avdelingsjef i Utdanningsforbundet, Oslo), Oda Randi Reinholdt (seniorrådgiver, Trondheim), Mette Henriksen Aas (seksjonsleder i Fagforbundet, Tønsberg).



Utvalgsleder Kjell Erik Øie og kunnskapsminister Kristin Halvorsen under overleveringen av NOU 2012:1 *Til barnas beste*. Ny lovgivning for barnehagene (foto/copyright KD).

les til barnehagen – ikke minst sett ut fra barns rettigheter.

Økt fokus på barns opphold i barnehagene, må – etter mine vurderinger – også følges opp av tydeligere og bedre kvalitative rammer for barns omsorg, opplæring, danning og vekst. Tydeligere rammer kan oppfattes som kvalitet i seg selv, da vide fortolkningsfullmakter i lovverket ofte kan være ensbetydende med å innfri minimumskrav, for eksempel til ledelse, areal og bemanning. Men inneholder de over 400 sidene kriterier for å bedre kvaliteten på morgendagens barnehager? Etter min foreløpige gjennomlesing er konklusjonen denne: Vi får håpe at dette gir kvalitativt bedre barnehager. Det er i hvert fall en begynnelse!

Ut fra min vurdering av diskusjoner og resonnement som er ført fram i NoU 2012: 1, mangler et vesentlig punkt: Barns rettigheter til et dannelses- og læringsutbytte av barnehageoppholdet. Det temaet er ikke berørt i utvalgets innstilling. Kvalitet argumenteres primært og sekundært ut fra strukturelle forhold – og det er bra – men rammer for og dokumentasjon av *innholdskvalitet* berøres ikke. Hva skal barn lære i barnehagen? Hvordan skal de dannes og ut fra hva? Og hva skal de oppleve alle de timene de tilbringer der?

Store forventninger til utvalgets arbeid

Øie-utvalget skulle med utgangspunkt i «prinsippene for statlig styring av kommunesekto-

ren vurdere gjeldende barnehagelov med forskrifter som styringsvirkemiddel for en rammefinansiert sektor og foreslå eventuelle nødvendige endringer i regelverket» (sitat fra utvalgets mandat).

Utvalget skulle dermed vurdere og komme med forslag til behovet for nasjonal regulering i forhold til lokale prioriteringer, lovregulering som styringsvirkemiddel i forhold til andre styringsvirkemidler, regelverkets kvalitetsbestemmelser og tilsynsfunksjonen og kommunenes behov for styring med barnehagetilbudet lokal barnehagemyndighet. Videre skulle utvalget vurdere forholdet mellom statlig og kommunalt tilsyn, og vurdere hvilken kompetanse som bør være tilstede på de ulike barnehageforvaltningsnivåene.

Det ble også presisert i utvalgets mandat at det var noen lovparagrafer utvalget *ikke* skulle vurdere. Disse var barnehagens formål (herunder rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver) og retten til barnehageplass. Innholdet i disse lovparagrafene er videreført i Øie-utvalgets innstilling (Ny §§ 1-3 og § 6).

Det å lese kapittel 1, *Innledning/sammendrag*, først, kan være nyttig for å oppdage de «store linjene», og for å lese hva utvalget selv beskriver at innstillingen handler om. I innledningen/sammendraget presenteres mange begrunnelser for endringene som er foretatt i ny lov, blant annet kapittel 7 *Styringsvirkemidler og rammevilkår* i barnehagesektoren, kapit-

tel 14 om myndighetsoppgavene til kommunen, *Den lokale barnehagemyndigheten*, og kapittel 16, *Kvalitetssikrende bestemmelser i barnehagen* (NoU:2012, side 12). Dette kapitlet handler mest om strukturelle faktorer som grunnlag for kvalitet, blant annet reguleringer knyttet til antall barn per voksne, pedagogtethet, personalets kompetanse, barnegruppens størrelse og sammensetning, fysiske og psykososiale forhold ved barnehagens virksomhet, arealer og utstyr.

Det er i denne sammenhengen jeg savner en presentasjon av og diskusjon om kvalitet i dannelsesprosessene og små barns læringsutbytte.

En klar forbedring av bemanningsnormene

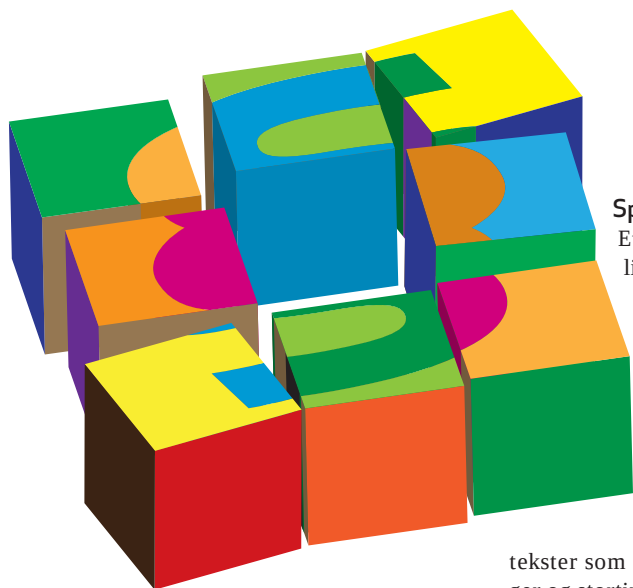
På ett punkt er utvalgets innstilling klar og tydelig. Det anbefales en rekke forbedringspunkter knyttet til sammensetningen av personalet i barnehagen og normer for bemanning ut fra alder og antall barn.



Om forfatteren: Sidsel Germeten (sidsel.germeten@hifm.no) er professor i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Finnmark og professor II i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har skrevet flere bøker og artikler om læreplanutvikling, opplæring og ledelse. Hennes nyeste bok *Grunnlag for læring. Dokumentasjon i barnehage og skole*, skrevet sammen med Eva Skogen, utkom på Fagbokforlaget i 2011 (foto: Arne Solli).



Forslag til ny barnehagelov



Spesialpedagogiske tiltak

Et annet område i utvalgets innstilling som kan føre til endringer i barnehagens ledelse, organisering og innhold, handler om at nå skal ansvaret for spesialpedagogiske tiltak for barn under opplæringspliktig alder flyttes fra opplæringsloven til barnehageloven (nytt kapittel IX som omfatter §§ 40-50). Dette har mange av oss vært foreberedt på gjennom

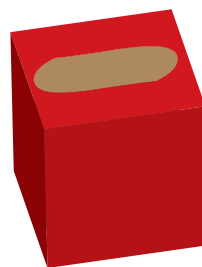
tekster som er formulert i tidligere utredninger og stortingsmeldinger, men det er først nå i Øie-utvalgets innstilling at lovteksten er konkretisert.

Det forundrer meg at denne prinsipielle endringen ikke har vært mer diskutert i fagmiljøene i barnehagene, for eksempel blant Utdanningsforbundets medlemmer. Det er på nåværende tidspunkt vanskelig å vurdere om dette er en styrke av det enkelte barns rettigheter eller om det er en svekkelse, da det ikke forligger noe empiri som viser hvordan barnehagene vil forholde seg til sitt nye ansvar. Slik jeg vurderer lovteksten som foreligger, er det gjort et grundig arbeid med å sikre prosedyrer og prosesser der barn trenger ekstra hjelp og støtt ut fra nedsatt funksjonsevne eller som spesialpedagogiske styrkingstiltak før skolestart. Den nye lovparagrafen (ny § 40) pålegger også barnehagene ansvar for å gi spesialpedagogisk hjelp til barna som ikke har barnehageplass. Hvordan dette arbeidet skal løses rent praktisk, gjenstår også å se.

Prosedyrene for å iverksette et enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp har vært og vil fortsatt bli omfattende. Spesialpedagogisk hjelp er en individuell rett som gir kommunen som barnehageforvalter et særskilt ansvar (ny § 41) og som trekker opp og forsterker prinsippet om sakkyndige vurderinger som grunnlag for å fatte vedtak om spesialpedagogisk hjelp (ny § 42).

Som spesialpedagog og erfaren forsker på dette fagfeltet, liker jeg likevel dårlig at den sakkyndige vurderingen skal «utrede og ta standpunkt til: a) sen utvikling og lærevansker hos barnet...». Det må ikke bli rom for å utvikle et nytt område for diagnostisering og klassifisering av små barn.

Barn trenger ikke «merkelapp» for å få tid-



lig hjelp og støtte, og den sakkyndige utredningen kan heller starte med punkt b) (i § 42) som handler om at den sakkyndige utredningen skal utrede og ta standpunkt til realistiske mål for barnets utvikling og læring. Etter hvert har vurderingsprinsippene i grunnskolen kommet på rett spor og all vurdering av barn og unge skal vektlegge det de kan. Nå må vi ikke restarte i barnehagen med først å vurdere det barnet eventuelt *ikke kan*.

Innføring av plikt og prosedyrer knyttet til individuell tiltaksplan (ny § 46) - som ligner på individuell opplæringsplan (IOP) i skolen - må sies å være et pluss for kvaliteten på opplæringen av de barn som trenger spesialpedagogisk oppfølging.

Mot en kvalitativt bedre barnehage?

Summen av forbedringspunkter i utkast til ny barnehagelov gjør at jeg er forsiktig optimist på barnehagenes vegne. Fortsatt vil den gode barnehageutviklingen være avhengig av hvordan kommunene skjøtter sine forpliktelser med tilsyn og kvalitetssikring av personalet. Jeg har ingen tro på at kommunene blir mer initiativrike eller legger bedre til rette for samarbeid, kompetanseutvikling og utviklingsarbeid, enn de var etter gammel barnehagelov.

Mulighetene har ligget der i mange år, og mange kommuner har utviklet seg til å bli mer forskjellige når det gjelder innsatsvilje og økonomisk støtte til personaltiltak, etter- og videreutdanning av personalet, eller interesse for samarbeid til beste for barn. Derfor er jeg fortsatt usikker på om det er riktig å la kommunene både være barnehageforvaltere og føre tilsyn på egen virksomhet (ny § 27).

Videre vil en kvalitativ god barnehage være avhengig av politikernes vilje til å gi opplæringen av små barn det fysiske (ny § 9) og psykososiale læringsmiljøet (ny § 10) som loven foreskriver. Begge disse nye «arbeidsmiljøparagrafene» i barnehageloven er viktige signaler om at romforhold, bemanning og materiell og videre skal tilrettelegges for at barn skal oppleve respekt, trygghet, omsorg, tilhørighet og få gode læringsbetingelser. Men hva skal barnets utbytte av oppholdet være? Dette spørsmålet stiller jeg meg fortsatt etter å ha lest hele Øie-utvalgets innstilling – en innstilling som på flere måter må sies å ha vært en omfattende jobb.

For det første skal antall førskolelærere/pedagoger økes. Her foreslår utvalget at minst halvparten av de ansatte skal ha pedagogisk utdanning, først og fremst førskolelærer/barnehagelærerutdanning. Samtidig åpnes det opp for at 20 prosent av pedagogene kan ha annen pedagogisk utdanning enn førskolelærer-/barnehagelærerutdanning.

I den senere tid har fokus blitt satt på samarbeidet mellom barnehagene og barneverntjenesten som forebyggende tiltak, tidlig innsats for små barn og barnehagens samarbeid med skolen. At det nå åpnes opp for å tilsette barnevernspedagoger og andre småbarnspedagoger i noen pedagogstillinger i barnehagene, vil – ut fra mitt faglige ståsted – være et positivt bidrag til en felles innsats for barn som kan vekke bekymring eller barn som trenger ekstra hjelpetiltak.

Andre forhold som er positive i utvalgets innstilling er at det gjeninnføres konkrete normer for regulering av antall barn per voksen og konkrete normer for antall barn en pedagog kan ha primæransvaret for. Det første prinsippet handler om voksentetthet og et bemanningskrav på 1: 3 for barn under tre år, og 1: 6 for barn over tre år. Det andre prinsippet handler om at en førskolelærer skal kunne ha pedagogisk ansvar for inntil seks barn under tre år og tolv barn over tre år (ny § 32).

Begge disse punkter må kunne sees på som forbedret kvalitet i organisering og struktur i barnehagen. Samtidig gir det tydelige signaler til kommuner og andre barnehageeiere om å trekke inn flere relevante insitamenter for å rekruttere nok førskolelærere. Dette siste argumentet støttes når varig dispensasjonskrav nå er fjernet fra loven (ny § 32, 6. avsnitt).



BLI SOLSIKKEBARNEHAGE - GI BARN MEDVIRKNING I ET GLOBALT PERSPEKTIV!

"I et globalt perspektiv er det av stor betydning at barn utvikler nestekjærlighet og solidariske holdninger."

– Rammeplan for barnehagen, 2006



Solsikken er SOS-barnebyers symbol for barn som hjelper andre barn, på tvers av landegrenser.

Alle barnehager som gjør en innsats for SOS-barnebyer, stor eller liten, kalles Solsikkebarnehage. Mer enn 600 barnehager er i dag en Solsikkebarnehage.



– Å være Solsikkebarnehage betyr at vi gir barna en opplevelse av at de kan bety noe for andre. I tillegg skapes mye glede og begeistring, sier styrer i Haukeliveien barnehage, Therese Michelet.

Som Solsikkebarnehage mottar dere gratis lærerikt og inspirerende materiell som engasjerer både barn og voksne.

**Les mer og bli Solsikkebarnehage på
www.sos-barnebyer.no/barnehage**

NYTT GRATIS MATERIELL!



Film og materiell fra Latin-Amerika. Møt Maria og Sebastian i "Jakten på Inkaskatten".



Hunden "Lucky"



Laminerte plakater med oppskrifter og historier på baksiden.



Sanger for solsikkebarn og film om livet i barnebyer

STORMBERG
SMÅ TURER ER OGSÅ STORE





Avhengig av en konstruktiv politisk behandling

Til barnas beste er et godt, men ikke uproblematisk barnehagepolitisk krav. Hvem vil sitte med definisjonsmakten når økonomiske og mer instrumentelle utdanningspolitiske interesser melder seg på i kampen om hva som er kvalitet i barnehagen?

Av Bergljot Østerås, Camilla Eline Andersen og Agnes Westgaard Bjelkerud

Utreddningen *Til barnas beste*. Ny lovgivning for barnehagene (KD 2012) foreligger, forfattet av Øie-utvalget¹. Kunnskapsminister Kristin Halvorsen lover i en pressemelding at utredningsarbeidet vil tas med inn i en kommende stortingsmelding om framtidens barnehage². *Til barnas beste* bør derfor være en NOU av interesse for alle som er opptatt av barnehage.

Noe av det første en leser vil legge merke til er den store økningen i antall paragrafer i det nye forslaget i forhold til den nåværende barnehageloven (fra 26 til 59). Dette i seg selv sier noe om at utvalget ønsker å presisere og lovfeste en del forhold som loven fra 2005 ikke omfatter. her presenterer utvalgte paragrafer og deler av utredningen sammen med noen umiddelbare tanker

Det er slik vi ser det flere gledelige endringer i den foreslåtte lovteksten. En av dem omfatter barnehagens grunnbemanning. I § 32 står det at en førskolelærer kan ha ansvaret for inntil seks barn under tre år og inntil tolv barn over tre år, noe som innebærer en større pedagogtetthet sammenliknet med dagens krav. Videre skal barne- og ungdomsarbeidere utgjøre minst 25 prosent av grunnbemanningen.

En annen positiv endring er at det i flere nye paragrafer (§§ 8, 9 og 10) stilles krav til det fysiske og det psykososiale barnehagemiljøet. Forslaget formidler at også barn i barnehage har et arbeidsmiljø som trenger oppmerksomhet. I § 33 stilles det krav om at barn skal ha rett til å tilhøre en barnegruppe. Intensjonen er ifølge Øie-utvalget å ivareta enkeltbarnets rett til å knytte relasjoner til et avgrenset antall mennesker i barnehagen.

Gamle tanker trekkes fram på nytt

Utvalget påpeker at når den gjennomsnittlige oppholdstiden for barnehagebarn har økt, er resultatet blitt en lavere bemanningstetthet under deler av dagen. Dette er et av argumentene som ligger til grunn for det økte grunnbemanningskravet som ønskes iverksatt innen 2020³. Ønsket om større pedagogtetthet og personaltetthet er imidlertid ikke nye tanker i det barnehagefaglige landskapet. Tanken om å høyne personalets kompetanse som et ledd i å skape kvalitet i barnehagen er heller ingen ny idé. Tittelen på NOU 2012:1 *Til barnas beste* vekker assosiasjoner til Stortingsmelding 27 *Barnehage til beste for barn og foreldre* (BFD 2000). Da Stortingsmelding 27 kom i 2000 ble det uttrykt av daværende regjering at den ville konsentrere arbeidet med å sikre kvaliteten i barnehagen om tre hovedtemaer: en barnehage for alle, varierte barnehager med brukertilpasning, og et kompetent barnehagepersonale. Hva er situasjonen 12 år senere innenfor disse tre temaene?

Barnehagen er blitt tilgjengelig for de fleste barn. Variasjonene i barnehagemarkedet er imidlertid så store at Riksrevisjonen (2009) har pekt på at barnehagen har et regelverk som åpner for et mangfold i barnehagene som gir risiko for uheldige variasjoner.

Behovet for kontroll

Behovet for mer kontroll med barnehagefeltet har vært synlig i flere offentlige dokumenter i de siste årene (BFD 2005, KD 2009, 2010). I Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* (KD 2009) uttrykker KD for eksempel at det er ønskelig 'å demme opp for et mer instrumentelt syn på barn' og å 'klargjøre dagens regelverk om dokumentasjon og vurdering av enkeltbarn' (KD 2009, s. 80). Videre ville KD utarbeide et system som skulle følge med på kvalitetsutviklingen i barnehagesektoren. Selv om det i dag er et systematisk rapporteringssystem fra barnehager og barnehageeiere overfor nasjonale myndigheter, er det ikke samme systematikken når det gjelder oppfølging og kontroll fra nasjonalt nivå overfor barnehagesektoren.

Øie-utvalget beskriver oppfølgingen som både ufullstendig og sporadisk. Dersom det skal utarbeides et system for å rapportere kvalitetsutviklingen til en eventuell tilsynsmyndighet, kan det dukke opp mange interessante problemstillinger. En av dem kan være hvordan for eksempel danning, lek og læring skal synliggjøres opp mot forventninger om kostnadsanalyser og investering i ferdighetsstimulerende tiltak.

Det å være kompetent i Stortingsmelding 27 ble relatert til kunnskap og kompetanse hos de ansatte. Ifølge Øie-utvalget anno 2012 er personalets kompetanse avgjørende for kvaliteten i framtidens barnehage. Det er bred enighet i utvalget om at personalets kompetanse er den enkeltfaktoren som har størst betydning for den pedagogiske kvaliteten i barnehagen (KD 2012). argumentet vil vi anta ligger til grunn

Rett til kompetansetiltak

Øie-utvalget ønsker å lovfeste at barnehageeier skal ha et system som forplikter eier til å gi 'personalet mulighet til å videreutvikle og vedlikeholde faglig og pedagogisk kunnskap' (KD 2012, s. 384).

Utvalget får vår fulle tilslutning til en lovendring som synliggjør dette ansvaret. Det er heller ikke vanskelig å støtte argumentasjonen om at barnehageeier bør ha et system som blant annet viser at det er en jevnlig vurdering av kompetansebehov og kompetansetiltak i barnehagen. Skal intensjon om kompetansetiltak kunne ivareta, må det også settes av statlige midler til dette formålet. Det kan ikke bli noe løft gjennom etter- og videreutdanning med 1650 kroner per ansatt til rådighet (Riksrevisjonen, 2009). Utvalget mener derfor at bevilgningene på dette feltet bør være på samme nivå som for ansatte i skolesektoren. Det betyr at ca 640 millioner friske kroner må



tilgodeses barnehagesektoren. Vi håper at det finnes politisk vilje til å gjennomføre forslaget.

Kompetansebegrepet handler likevel om mye mer enn bare etter- og videreutdanning. Vi forstår kompetanse i barnehagen som noe mer enn ferdigheter og kunnskap, og som noe bevegelig som knytter seg til personalets holdninger til endringer og til å søke etter alternative praksiser tilpasset det samfunnet vi lever i. I en lærende barnehage må det derfor være rom og tid til å kjenne på ettertanken, usikkerheten, dele erfaringer og kunnskaper for å kunne tenke alternative handlinger og etisk praksis. Dette skjer i en kontekst der blant annet politikeres, barnehageeieres og ansattes forståelse av hva barnehagelovens samfunnsmandat innebærer, vil skape rammer for hvilken kompetanse som er ønskelig, og hvordan kompetansen skal brukes. Et historisk tilbakeblikk viser oss at begrunnelser for barnehage har vært å finne i sosialpolitikk, i familiepolitikk, og endelig i utdanningspolitikk.

Øie-utvalget kaller sin utredning *Til barnas beste*. Vi har merket oss § 5 som sier at ved anvendelse av bestemmelsene i loven skal det legges vekt på barnets beste. Dette er et sterkt krav, men det er kanskje ikke helt uproblematisk å ivareta. I en samfunnsmessig sammenheng vil det bestandig være ulike ideologier og motiver som preger debatten om hva som er til barnas beste. Hvem eier definisjonsmakten på et område med lite synlig forskning og mye taus erfaringsbasert kunnskap når økonomiske eller mer instrumentelle utdanningspolitiske interesser blir mest synlige?

Innholdet i begrepene

På mange måter kan det hende at det nye lovforslaget vil kunne bidra til å skape større handlingsrom med tydeligere rammer på en del områder i barnehagesektoren. Vi håper på en konstruktiv politiske behandlingen av lov-

forslaget som nå foreligger. Tida er fullmoden for bedre rammevilkår i barnehagen, men det holder ikke å lovfeste hva som er til barnas beste.

Vår tids mer naive tro på økt rapportering og regulering, slik Øie-utvalgets uttalelser under kapittel 16 om kvalitetssikrende bestemmelser kan leses, påvirker samtidig også handlingsrommet til profesjonsutøverne i barnehagen ssine handlingsrom. Møter med studenter og pedagoger i praksisfeltet viser at arbeid med kvalitet i barnehagen er komplekst og ofte beveger seg utenfor forhold som lar seg regulere.

Som følge av dette bør vi fortsette å stille spørsmål ved innholdet i begreper som kompetanse og kvalitet. Hva slags kompetanse er det som gir bedre kvalitet for hvem? Hva menes når begrepet kvalitet brukes? I møtet med barna i barnehagen bør vi være ydmyke overfor definisjonsmakten som gir oss rett til å inneha fasit på hva som er god kompetanse og hva som er god kvalitet til barnas beste, slik at også det politiske mantraet om at barnehagen skal fungere som en investering i framtid utfordres.



- 1 Kjell Erik Øie har ledet dette utredningsarbeidet. Gruppen har ellers bestått av 13 andre medlemmer fra ulike deler av barnehagesektoren.
- 2 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2012/utvalg-foreslar-endringer-i-barnehagelov.html?id=669308>
- 3 Foreldreutvalget for barnehager (FUB), et rådgivende organ for og med foreldre med barn i barnehage, påpeker at det haster å sette dette forslaget ut i praksis (Dagsavisen, 17.01.2012 s. 9).

Referanser

BFD (2000): Barnehage til beste for barn og foreldre (St.meld.nr.27 1999-2000). Oslo: Departementet.
BFD (2005): Klar, ferdig på Tyngre satsing på de små. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren BFD 8. mars 2005. Oslo: Departementet.
KD (2009): Kvalitet i barnehagen (St.meld.41 2008-2009). Oslo: Departementet.
KD (2010): NOU 2010:8 Med

forskertrang og lekelyst Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn. Oslo: Departementet.
KD (2012): NOU 2012:1 Til barnas beste Ny lovgiving for barnehagen. Oslo: Departementet.
Riksrevisjonen (2009): Dokument 3:13 (2008-2009) Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene.



Om forfatterne, f.v.: Bergljot Østerås (bergljot.osteras@hihm.no), Camilla Eline Andersen (camilla.andersen@hihm.no) og Agnes Westgaard Bjelkerud (agnes.bjelkerud@hihm.no) er høgskolelektorer i pedagogikk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark (foto/copyright HiHm).

● Reportasje

Fire styrere om tvilskonferansene – En moderne dannelsesreise

Fire styrere i kommunale barnehager i Bærum mener tvilskonferansene har gjort dem til klokere mennesker og dermed til klokere ledere.

Zweifel (tysk for tvil) i Berlin i 2007 var første konferanse for Helle Hesselberg, Unn Tonje Mostad og Toril Wiig – den gang var temaet Anerkjennelse. Ragnhild Eek deltok for første gang på Schæffergården i september 2011. Lederne i barnehagen har alltid vært rikt representert på tvilskonferansene, liksom pedagoger generelt, og årsaken tror de ligger i verdien av å få møte differensierte tanke- og fagmiljøer.

– Konferansene har vært slik sammensatt at temaene, enten det dreier seg om for eksempel forsoning eller tillit, får et overordnet og ikke et for snevert preg, sier Unn Tonje Mostad, styrer i Lønnås barnehage. – I barnehagen er relasjoner i forskjellige retninger, til foreldrene,

til kollegene, og selvfølgelig til barna, i stor grad bygd på tillit.

Helle Hesselberg, styrer i Toppenhaug barnehage, mener det er viktig at styrere er med på å drøfte hva barnehagen er, sammen med lærere, psykologer, samfunnsvitere og filosofer, slik at ikke barnehagepedagogene blir som øyer ute i havet uten kontakt med samfunnet for øvrig. Tvilskonferansene er trolig det eneste forumet i sitt slag i så måte.

Verdien av forskjellighet

– Jeg ser på tvilskonferansene som en dannelsesreise, sier Hesselberg, – en moderne dannelsesreise som henvender seg til det reflekterte mennesket.

Toril Wiig, styrer i Nadderudskogen barnehage, mener selv hun er blitt et mer fasettert fagmenneske gjennom diskusjonene på konferansene: – Som leder av en personalgruppe er det viktig å ha øye for forskjellighet, og for verdien av forskjellighet. Det er det som gjør et menneske klokere, og til en klokere leder.

Wiig var den som først fant fram til tvilskonferansene, og at de kunne være interessante fora også for barnehagestyrere.

– Jeg har oppdaget at de gir meg grunnlag for ny refleksjon, de får meg til å bevege meg, og det liker jeg, sier hun. – Konferansene opererer ikke med forhåndsbestilte konklusjoner, det er opp til deltakerne å sortere i det de fanger opp.



Ragnhild Eek, styrer i Vallersvingen barnehage, setter pris på få fram nye innfallsvinkler til kjente ting, noe hun finner berikende: – Vi lever i en hverdag med stadige påminnelser om at samfunnet endrer seg. Derfor må vi også finne nytt innhold i mange av de begrepene vi håndterer til daglig for at de skal gi mening.

Tillit og lojalitet

Temaet på tvilskonferansen i september i fjor var tillit. Én relasjon som bygger på tillit er den mellom styrer og barnehageeier, i dette tilfelle Bærum kommune. Hvordan påvirkes denne tillitsrelasjonen når de økonomiske rammene endres til barnehagens ugunst, spør Hesselberg.

– Bærum kommune velger i 2012 å bruke ca 100 millioner kroner mindre til barnehagene enn det som ligger i rammetilskuddet fra staten. Dette er bekymringsfullt, sier Wiig, – for det er liten tvil om at barnehagene trenger både nok voksne og kompetente voksne for å sikre barn en trygg og god barndom..

– Det er i slike situasjoner vi påminnes om barnehagens samfunnsmandat, sier Wiig, mens Hesselberg påpeker at styreren kan oppleve konflikt mellom det faglig forsvarlige og det økonomisk mulige.

Forhåpentlig kommer alle fire til København i september, der årets tvilstema er makt, og maktens nye former! **AS**

Makt, og maktens nye former:

Årets tvilskonferanse arrangeres 5. – 7. september i København, i lokalene til avisen Politiken. Alt om konferansen finner du på www.tvil.no.



Ragnhild Eek

ragnhild.eek@baerum.kommune.no

Unn Tonje Mostad

unn.mostad@baerum.kommune.no

Toril Wiig

toril.wiig@baerum.kommune.no

Helle Hesselberg

helle.hesselberg@baerum.kommune.no

BARNEHAGEKONFERANSEN 10. OG 11. MAI 2012 OSLO

LEK FOR LIVET!



ILLUSTRASJON: LARS M. AURTANDE

PRAKTISK INFORMASJON

Konferansen arrangeres
i Oslo kongressenter.

Det koster kr 2 950,- å delta. Dersom man melder på 4 eller flere er prisen kr 2 750,-. For medlemmer av Barnehageforum (innlogget) er prisen kr 2 500,-. Dette dekker lunsj begge dager og i pausene. I tillegg byr vi på et glass vin, øl eller mineralvann rett etter programmet første dag.

Påmelding og mer informasjon:

www.utviklingsforum.no
eller telefon 48 28 88 27

ARRANGØRER:

Utviklingsforum, SEBU Kompetanse,
Barnehageforum og Pedagogisk Forum

Vi vet at leken er viktig for barns utvikling, men leken har kanskje ikke den plassen i barnehagen som den fortjener. Leken er i dag under press fra utålmodige politikere med fokus på språk, læring og forberedelse til skolestart. Målet med denne konferansen er å hedre leken og problematisere dens vilkår! Vi vil bidra til at barn i barnehage får tid, plass og inspirasjon til å leke, og vil gi de voksne hjelp til å finne sin plass i leken!

Vi har igjen funnet frem til de beste fagfolkene i Norge, Sverige og Danmark, foredragsholdere som er gode både på teori og praksis og som er meget flinke til å presentere sin kunnskap:

- **Margareta Öhman:** Det viktigste er å få leke!
- **Johan Theodorsson:** Fantasien som pedagogisk metode
- **Kjetil Steinsholt:** Om å møte det som er annerledes i lek og danning
- **Jan Kampmann:** Barn leker for å bli barn!
- **Ragnhild Bjørnebekk:** Faresignaler i den aggressive leken
- **Cirkus Cirkör:** Performanceforedrag om sirkuslek som metode i barnehagen.
- **Leif Strandberg:** Leken sprenger grensene for læring!

**Det tas forbehold om endringer i programmet.*

Nordiske  Impulser



Vær tidlig ute – meld deg på

Styrer- konferansen 2012

Sted: Oslo kongressenter (Folkets hus i Oslo)

Tid: 22. og 23. oktober

Tema: Ledelse mellom tillit og kontroll

Møt: Bente Aronsen, Mimi Bjerkestrand, Marit Gjervan, Kristin Halvorsen, Jan Kampmann, Øyvind Kvalnes, Unn Tonje Mostad, Jeanette Schau, Mette Vaagan Slåtten og Jan Spurkeland.

Les mer: www.udf.no/kurs

Adresser som kan være nyttige for deg

www.nb-ecec.no

www.nordiskbarnehageforskning.no

Begge er portaler der du kan lese artikler om nordisk barnehageforskning.

www.medvirkning.no er et nettsted redigert av professor Berit Bae, Høgskolen i Oslo og Akershus.

20. mars er Barne- hagedagen!

I år er temaet

Det beste til de minste.

Årets Barnehagedag er den åttende i rekken. Skal det bli alvor av «det beste til de minste» trengs flere førskolelærere, slik Øie-utvalget påpeker, og flere barne- og ungdomsfagarbeidere. Alle barnehager må få sin egen styrer, og enhver avdeling skal ha en grunnbemanning bestående av fire voksne, hvorav to førskolelærere. Barnehagene må sikres en trygg og forutsigbar økonomi.

Velg hva din barnehage vil gjøre på Barnehagedagen. Hva mener dine lokalpolitikere om barnehage? Inviter lokalavisa til noe mer enn vafler og kaffe!

Barnehagedagen arrangeres av Utdanningsforbundet i samarbeid med Fagforbundet.

Hent tips for dagen på
www.udf.no/barnehagedagen

Tidstyvene stjeler fra barna

Praktisk arbeid, ikke minst kjøkkenarbeid.

Møter og planlegging.

Rapportering og dokumentasjon, forsterket av dårlig IKT-utstyr.

Sykefravær i kombinasjon med stramme bemanningsnormer.

Dette er de fire verste tidstyvene, ifølge rapporten *Tidstyver i barnehagen – Tidsbruk i barnehager i Bydel Alna* fra Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon – Fafo.

Rapportforfatterne definerer tidstyver som «aktiviteter det brukes for mye tid på i forhold til hva som er hensiktsmessig for å nå målene for virksomheten». Som sentrale mål for virksomheten nevner forskerne det å være mer sammen med barna, det å ha et godt pedagogisk læringsmiljø, og det å ha et godt arbeidsmiljø.

Rapportbestiller er Bydel Alna i Oslo med 61 barnehager styrt av enhetsledere, med 2300 barn og vel 500 ansatte. Bydelen ønsket å finne ut om endringer i organisering og krav de senere årene hadde gått på bekostning av personalets tid sammen med barna. Og det har det nok, mange pedagogiske ledere synes de har mindre tid til å være sammen med barna nå, enn hva de hadde for bare et par år siden.

Praktisk arbeid, ikke minst kjøkkenarbeid, oppfattes av deltakerne i (spørreskjema)undersøkelsen som den største tidstyven. På den andre siden viser eksempler fra dypdeintervjuene at kjøkkenarbeid av og til også sees på som en pausearena. Når arbeidet med barna blir svært intenst, kan det for noen være fristende å ta en timeout på kjøkkenet.

Kjøkkenhjelpen eller -assistenten forvant fra Oslo-barnehagene i 1999. Rapportforfatterne mener det vil bli godt mottatt av både pedagogiske ledere og assistenter om ordningen blir gjeninnført – hvilket er et ressurs spørsmål.

Møter og planlegging

Møter og planleggingsmøter er nest største tidstiv, det mener især de pedagogiske lederne. Felles planleggingsdager i hele enheten oppleves som lite matnyttige.

Noen av deltakerne i undersøkelsen mener det må vurderes strengere om visse møter er nødvendige, kanskje er de unødvendige. Kanskje må ikke alltid alle stille på et møte, de

som er der kan i stedet rapportere videre til dem som ikke er der. Det kan også være mye å vinne gjennom en effektivisering og innstramming av møtegjennomførelsen.

Rapportering

Rapportering og dokumentasjon er den tredje tidstyven. Denne tredje tidstivens viktigste redskap er dårlig IKT-utstyr!

Rapportering og dokumentasjon skjer hver dag, med et vidt spekter av mottakere, fra departement og direktorat i den øvre enden til foreldrene i den nedre. Rapportforfatterne foreslår blant annet at man i barnehagen vur-

derer verdien og nytten av en del av dette arbeidet – kanskje kan det kuttes ut?

Endelig etterlyser de flere og bedre pc-er og skrivere og lettere tilgang til slikt utstyr, både for å gjøre dokumentasjonsarbeidet mer effektivt og for å bedre informasjonsflyten. Rapportforfatterne nevner at hvis 15 ansatte per dag bruker 15 minutter på å lese e-post, blir dette 3 timer og 45 minutter per dag. I ti barnehager utgjør dette sammenlagt ett ukesverk per dag – tid som tas fra samværet med barna.

Sykefravær, den fjerde tyven, påvirker både relasjonene mellom de ansatte og tiden til samværet med barna. Bemanningen i barnehagen er ikke dimensjonert for sykefravær. Vikarer settes ikke inn før etter 16 dager, i mellomtiden må de gjenværende dele på den sykefraværendes oppgaver. (Den som vil lese hele rapporten, finner den enklast ved å google **Fafo-rapport 2012:01.**) **AS**

– En rapport som åpner for nye spørsmål

– Hva kan det bety når personalet sier planleggingstid og møter er bortkastet? spør Turi Pålerud (bildet), politisk rådgiver i Utdanningsforbundet.

Dette sier rapporten ikke noe klart nok om, mener Turi Pålerud: – Jeg husker fra min egen tid i barnehagen at da vi endelig fikk tid til planlegging, til planleggingsdager, så vakte det jubel! I planleggingstiden hadde vi tid til å diskutere vår daglige praksis, tid til å diskutere barn vi mente kunne trenge egen oppfølging eller tiltak.

Slik er det muligens ikke lenger? Pålerud tror det kan skyldes at avstanden mellom barnehagehverdagen og ledelsen er blitt for stor. Ledelsen planlegger møter for en barnehagehverdag den ikke kjenner godt nok. Enhetslederen har ansvaret for flere barnehager og har kontor hos bydelssadministrasjonen, mens styreren, som ikke lenger finnes i for eksempel Bydel Alna, holdt til i barnehagen.

– Når personalet forkaster møter og planlegging, kan det være en konsekvens av at dagsordenen ikke lenger springer ut av den daglige virksomheten. Administrasjonsperspektivet faller



ikke alltid sammen med praksisfeltets perspektiver, sier Pålerud.

Heidi Nicolaisen, Åsmund Arup Seip og Bård Jordfall

TIDSTYVER I BARNEHAGEN
Tidsbruk i barnehager i bydel Alna
Fafo-rapport 2012:01
ISBN 978-82-7422-851-1 (papirutgave)
ISBN 978-82-7422-852-8 (nettutgave)
98 sider



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

Skiing is Being?

Av Kjetil Steinsholt

Sartre og Heidegger, to av den moderne tids betydeligste filosofer, gikk begge på ski. Kan deres ulike holdninger til skiløpingen leses ut av deres filosofiske arbeider?

Av Kjetil Steinsholt

Rundt 10 år etter at Thorleif Haug hadde vunnet tre gull- og en bronsemedalje i De olympiske vinterlekene i Chamonix 1924, gikk Jean-Paul Sartre på ski i Alpene, nær Chamonix. Simone de Beauvoir hadde overbevist Sartre om at de sammen skulle nyte alpesolen på ski slik at også han kunne få ro i en sjel som var full av intellektuelle og politiske stormkast. Han var på denne tiden i ferd med å skrive det tredje utkastet til romanen *Kvalmen* og den økende oppslutningen om fascismen gjorde at han var glad for å komme bort fra det hele i en periode.

Beauvoir skriver i sine memoarer at *jeg aldri har erfart noe som ligner på dette; et luktfritt, fargeløst, blendende hvitt landskap – en overflate som harmonisk leker i solskinnet*. Hun vender tilbake til det å gå på ski i kapitlet om en ung kvinnes dannende år i boken *Det annet kjønn*. Skiløping blir for henne et eksempel på «likestilling mellom kjønnene». Hun skriver i en fotnote at mellomkrigstiden var en gullalder for franske kvinner, fordi de mer og mer henga seg til en fysisk kultur hvor skiløping ble et av idealene.

I sitt monumentale verk *L'être et le néant (Væren og intet)*, som ble skrevet i løpet av Den andre verdenskrig, diskuterer Sartre snø og skiløping, selv om det han skriver ikke er en typisk praktisk håndbok for hvordan skiløping skal utføres. Der Beauvoir oppfatter det å gå på ski som en måte å overskride konflikter, en slags renselse, er skiløping for Sartre heller en måte å reproducere konflikter. Han skriver at *det er meg mot de snøklede fjellene. Det å gå på ski er en form for krig*. Utgangspunktet hans er spørsmålet: Hva er meningen med det å gå på ski?

Ønsket om å være Gud

Ikke overraskende ser han likheter mellom de snødekte viddene og kvinnekroppen – de er begge noe han ønsker å la seg besette av, dominere, trenge seg på. Han skriver at «snøen smelter når jeg berører den og den gjør meg i stand til gli over dens ansikt. Jeg, skiløperen er selve kraften; jeg har intensjoner – derfor er jeg 'for meg selv'. Fjellene er på den andre siden ikke noe annet enn fjell. De er 'i seg selv', ikke noe annet enn et materiale, utvetydig, hel, og ikke i stand til å tenke».

Problemet til Sartre er at han ønsker å bli en skiløper på samme måte som fjellet er et fjell. Han ønsker å være en ting. Derfor er det kanskje skiløpingen som gir ham ideen om en slik *tingtilværelse*, det han kaller *det opprinnelige fall*. Vi ønsker ikke bare å være en skiløper, men selve *Skiløperen*. Skiløpingen er derfor paradoksalt: For ham er det slik at når vi går på ski ønsker vi å være Gud mens våre ambisjoner smelter bort i snøen. De blir på en måte liggende igjen i sporet. Derfor ville det å gå på ski vært mye bedre hvis snøen umiddelbart hadde dekket til sporene. På en svært paranoid måte er han livredd for at han skal etterlate seg spor og han skriver at *den ideelle skiløpingen vil være den som ikke etterlater seg spor – som å stå på vannski!*

Heidegger vs Sartre

Det er en kjent sak at eksistensialisten Sartre ikke hadde så mye til overs for fenomenologen Martin Heidegger og hans tenkning. Og omvendt. Ulikhetene dukker også opp i spørsmålet om skiløping. Begge reflekterte over skiløpingens mulige gleder. Sartre fant dem ikke fordi han alltid ble forfulgt av «de helvetes» sporene. Heidegger derimot så den store gleden i det å ta fram, preparere, smøre og så spenne på seg skiene. Heidegger var, som Sartre, en liten mann, 153 cm høy. Han gikk stort sett i nikkers, som av Hans-Georg Gadamer ble kalt en *søndagskledd bondes beskjedne prunk*. En nikkers kan selvsagt brukes til mye. Men, som vi som har levd noen år vet, passer den best som antrekk for skiløpere med friske fraspark. Og det var jo nettopp skiløper Heidegger var!

For de som ikke tror dette, kan jeg henvise til hans brev til kona Elfriede, brev som ble publisert første gang i 2008. Her takker han til stadighet sin kone for at hun i 1922 med hjelp av sin egen familie fikk bygd en liten enkel hytte i fjellområdet rundt Todtnauberg i Schwarzwald (sør i Tyskland). I over 40 år besøkte Heidegger så ofte han kunne hytta, ofte alene. Om somrene gikk han lange turer i fjellområdene rundt hytta, han hogg trær som han elsket å kappe, kløyve og stable i favner. Men det var vintrene han elsket og som han lengtet etter. Og grunnen til det er krystallklar.

Han skriver: «*Her kan jeg sitte alene å skrive på mitt store filosofiske arbeid (Sein und Zeit – Væren og Tid), men langt viktigere; her kan jeg få brukt skiene mine så ofte jeg vil.*»

Det er viktig å vite dette når man skal lese Heidegger. Jeg tør gå så langt som å si at uten å forstå Heideggers skiinteresse, vil det ikke være lett å forstå hans filosofi.

Heidegger bruker flere steder i *Sein und Zeit* forestillingen om isnende kulde. Dette kan selvsagt, som mange tror, være en teknikk for å traktere eksistensielle problemer. Men det sporer nok antagelig heller tilbake til hans dype interesse i skiløping. I Davos 1929 skjedde

det mye. Jeg vil ikke rippe opp i den legendariske diskusjonen mellom Ernst Cassirer og Heidegger. Jeg vil kun se litt på skiløperen Heidegger i Davos. Han gikk på ski hver eneste dag. Når forsamlingen ventet på at Heidegger skulle komme og holde sitt annonserte foredrag, så de ham lekende på ski i bakkene utenfor.

Han skriver samme dag i et brev til sin sekretær Elisabeth Brockmann: «Jeg er deilig og trett, full av sol og fjellenes frihet. Kroppen er tung av de lange skiturene jeg har hatt her oppe. Det er deilig å komme i skiutstyret mitt rett inn i aftentoalettets eleganse. En slik umiddelbar enhet av saklig forskende arbeid og frie og glade skiturer er vidunderlig, men for de fleste av dosentene her virker det selvfølgelig helt absurd.»

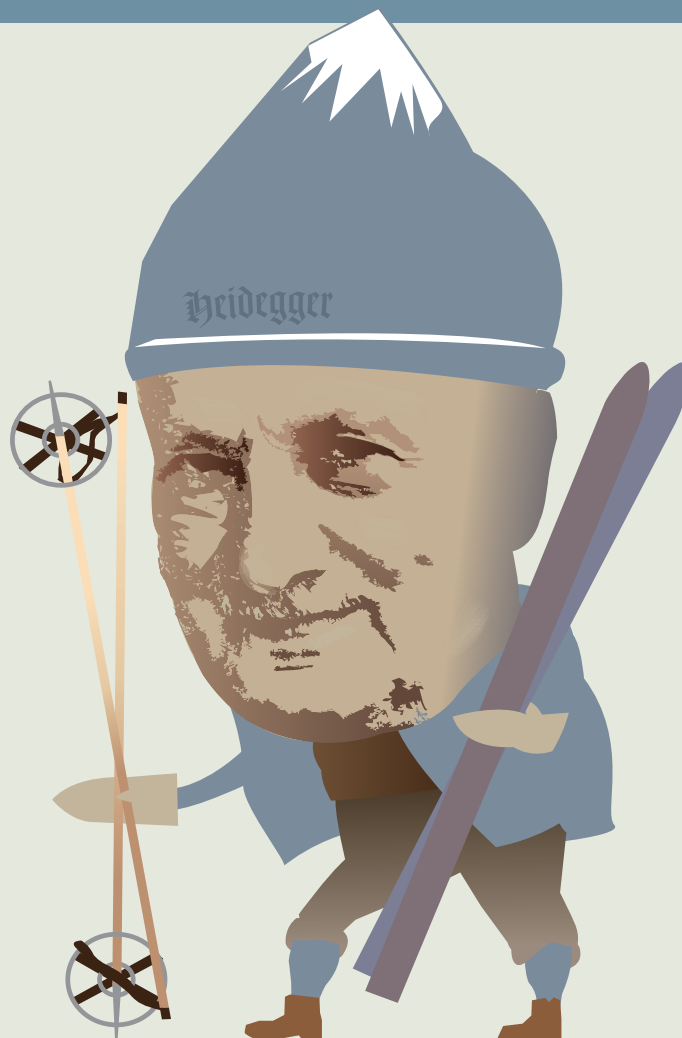
Heidegger ville betraktes både som en strengt arbeidende filosof som kjemper i steinbruddet og som intenst forakter den moderne verden, og som en sportsmann og naturvenn som gjør dumdristige utforkjøringer på ski. I et avisreferat etter feiden med Cassirer står det: «Kontroversen mellom Heidegger og Cassirer ga deltagerne uhyre meget... på den ene side denne lille solbrente mann, denne gode skiløper og sportsmann med hans energiske og urokkelige mine ... » Og så videre.

Heidegger var kort og godt en god og uhyre dristig skiløper (til filosof å være). Han forsøkte endog senere å lære sin elev Hans-Georg Gadamer skiløpingens kunst (noe han overhodet ikke lyktes med).

Snakket han med Birger Ruud?

Men nå kommer det interessante og ikke minst overraskende, og som det har tatt mye tid å dokumentere: Heidegger gikk på Nordheim-ski (med rustfrie stålkantar) – produsert av Nordheim skifabrikk på Nanset rett utenfor Larvik. Og den personen som eide og drev denne skifabrikken på 1920 og 30-tallet var Erling Nordheim, komponisten Arne Nordheims far. En slik kobling mellom Heideggers valg av ski og Arne Nordheims eksistensielle musikk er uhyre interessant – og lite utforsket.

Men kanskje enda mer interessant er dette: Heidegger kjøpte to par ski i Zürich i 1927. I Zürich var det på denne tiden kun en sportsbutikk som solgte Nordheim-ski med stålkantar. Og i denne sportsbutikken arbeidet Sigmund Ruud, en av de virkelig store skilegendene fra Kongsberg som var med på å utvikle den legendariske kongsbergknekk (og som i 1928 tok OL-sølv i St. Moritz). Det betyr at Heidegger kan ha snakket med en av Norges dyktigste skiløpere, noe som ikke er utenkelig av den enkle grunn at Heidegger til sin venn Kurt Riezler ofte snakket om kunsten å beherske «christiania- og thelemarkssvingen», og hvis man ønsket å gå på ski, måtte man ikke forsøke å være intellektuell, men kun forholde seg til skiene i bruk,



altså skiene som bruksting.

Kan det være en sammenheng mellom skiløping, Nordheim-ski og Heideggers filosofi? Ville Heidegger kunne svare autentisk på spørsmålet om *hvordan mennesket på en radikal måte kan bli utlevert til angsten* hvis han ikke hadde vært en dristig skiløper og følt den indre angst og spenning i møte med de største og mest utfordrende uvyrdslåmer? Ville han ha skrevet at *menneskets forhold til det værende har blitt revet over og mennesket har blitt berøvet sitt instinkt for naturens vesen – samtidig med at dets instinkt for menneskets vesen har blitt knekt* hvis han ikke hadde snakket med Sigmund Ruud om kongsbergknekk? Jeg tror ikke det.

Mange år og en verdenskrig senere skulle Sartre og Heidegger møtes i Baden-Baden (et møte det for øvrig ikke ble noe av). I et av Heideggers brev til Sartre står det: «Det ville vært fint hvis du i løpet av vinteren kunne komme hit. I min lille skihytte kan vi sammen filosofere og vi kan gå til Schatzwald på ski.»

Brevet avsluttes på følgende måte: «Ved å gå på ski kunne vi finne en herlig kur for værensproblemet; du angriper saken fra intet, jeg fra væren. Skiturene gjør at vi helt sikkert med det dypeste alvor vil kunne klare å gripe værensøyeblikket.»

Hvilket møte kunne ikke dette ha blitt? Her kan den moderne skiidrett ha blitt snytt for radikalt overskridende tanker om skiløpingens egentlige forhold til væren.



Politisk styring truer perspektivene i barnehageforskningen

Universitetsforskere reagerer negativt på meget beskjedne statlige bevilgninger til fri forskning, sammenlignet med forholdsvis generøse bevilgninger til forskningsprogrammer styrt gjennom føringer fra Kunnskapsdepartementet. Viktige perspektiver i utdanningsforskningen overkjøres, mener universitetsforskerne.

Av Hans Ivar Stordal og Andreas Høy Knudsen, Nyhetstjenester AS

Den offentlig finansierte barnehage- og skoleforskningen har fram til nylig i stor grad vært dominert av de to store forskningsprogrammer, blant dem Praksisrett FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning – se Før-

ste steg fra nr. 2 2008 til nr. 4 2011. Disse har ligget i Forskningsrådets divisjon for store satsinger, og styres med klar politikk fra Kunnskapsdepartementet. En rekke forskningsmiljøer over hele landet har imidlertid reagert på den rikelige finansieringen av politisk styrt forskning sammenlignet med de små midlene som tildeles såkalt fri forskning. I tillegg vrir programkravene forskningen

over fra universitetene til profesjonsutdanningene ved høyskolene.

– Ikke noe forskningsprogram har sterkere føringer enn PraksisFoU, både hva angår prosjektets design og spesifisering av målgruppen. Praksisrettet FoU har hatt kompetanseutvikling ved høyskolene som en viktig målsetting, og da blir det vanskelig for universitetene å nå fram med mindre de samarbeider med forskere i høyskolesektoren, sier Jorunn Møller, forskningsdekan ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo (UiO). Hun synes utdanningsforskning generelt i stor grad er politisert.

Favoriserer høyskolene

Programmet Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning ble avsluttet høsten 2011. På skolesiden var programmet spesifikt rettet mot lærerutdanningsinstitusjonene, med et uttalt mål om å bedre sammenhengen mellom yrkesutdanning og yrkesutøving. Midlene til barnehageforskning var imidlertid ikke underlagt dette kravet, noe som åpnet for prosjektsøknader også fra instituttsektoren. Denne føringen kom tydelig fram gjennom programmets bevilgninger: 29 prosent av søknadene fra høyskoler ble innvilget,

mens bare 17 prosent av søknadene fra universiteter fikk tilslag. UiO var en av de store taperne, med avslag på alle sine sju søknader i siste utlysningrunde.

Møller er svært opptatt av at rammene for frie forskningsmidler økes: – Denne saken dreier seg mest om hvor lite midler det er til fri forskning.

Møller har sittet i fagkomiteen for Forskningsrådets program for fri prosjektstøtte for samfunnsvitenskap (FRISAM). Hun viser til et tilfelle hvor fagkomiteen satt med 20 finalister.

– Alle prosjektene var meget gode, men vi måtte velge fordi det var så lite midler, sier hun, og viser til at forskningsmiljøene tidligere er blitt lovet økte rammebevilgninger, uten at det har skjedd.

– Det er én sak at en del av forskningen er programstyrt, men dette blir et problem når de frie forskningsmidlene samtidig mangler, sier Møller.

En promille til forskning

Praksisrettet FoU-programmet begynte med en ramme på 82 millioner kroner, som senere ble utvidet med 62 millioner øremerket barnehageforskning. Ifølge Forskningsrådet er det første gang barnehageforskning har fått øremerkede midler gjennom et forskningsprogram.

– Barnehagefeltet er under oppbygging, og denne forskningen kan ikke sammenlignes med annen grunnforskning, sier programkoordinator Kari Tonhild Aune i Praksisrettet FoU i Forskningsrådet. Hun mener Praksisrettet FoU får opp både kvalitet og kvantitet – og dermed utgjør et vesentlig skritt framover for hele forskningsfeltet.

En rekke forskere vi har snakket med, anerkjenner at forskningsfeltet er i vekst. Allikevel burde balansen mellom programstyrte og frie midler vært vesentlig annerledes, ifølge Marit Alvestad, førsteamanuensis ved Institutt for førskolelærerutdanning ved Universitetet i Stavanger.

– Det er ikke tvil om at vi har en god utvikling med mye mer fokus på barnehageforskning. Utfordringen er å skaffe mer frie midler for å kunne få inn andre perspektiver i forskningen, sier Alvestad. I 2009 var hun medforfatter til artikkelen *Status og utfordringer i norsk barnehageforskning* i netttidsskriftet *Nordisk Barnehageforskning*. Artikkelen påviser at barnehageforskningen står for bare én promille av omsetningen i barnehagesektoren – en betydelig lavere andel enn skoleforskningen.

Barnehagens innhold

Alvestad ønsker å sette søkelyset på lite belyste perspektiver innen barnehageforskningen:

– Jeg etterlyser blant annet forskning på barns erfaringer og det vi kan kalle for det indre livet i barnehagen, altså læringsarbeidet og den pedagogiske virksomheten. Dette kan forøvrig lett knyttes til læreplanen, som legger vekt på læring. Men hvordan skal dette gi seg uttrykk i praksis, hvordan skal forholdet mellom det skoleorienterte og det lekorienterte være? Dette trenger vi mer forskning på, ikke minst fordi det henger sammen med den raske utbyggingen av barnehager: Hvilken betydning får for eksempel basebarnehager og lite pedagogisk kompetanse for barna?

Regjeringen har prioritert målet om full barnehagedekning, noe Alvestad setter pris på, men: – Full barnehagedekning er selvsagt et policy-spørsmål, men jeg tenker også på den pedagogiske kvaliteten på barnehagene, og ikke bare på om foreldre har tilgang til barnehageplasser. Jeg synes den sittende regjeringen har gjort en god jobb, men de sier selv at de nå vil gå fra kvantitet til kvalitet. Derfor trenger vi også mer langsiktige studier over tid. Barnehager trenger rett og slett mer forskning når det har blitt en så stor og viktig sektor her i landet.

Uheldig kobling

Professor Bente Hagtvet ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO mener det er uheldig å sette programstyrte og frie midler opp mot hverandre på måter som presenterer den ene ordningen som ønsket og den andre som uønsket. Både forskningsfeltet og samfunnet trenger begge ordningene. Hagtvet har etter eget utsagn erfart forskningsprogrammene som positive. Hun reagerte allikevel på kravet om at alle Praksisrettet FoU-prosjekter skulle ha aktive deltakere fra lærerutdanningene.

– Jeg synes det er uheldig å koble et forskningsfelt og et institusjonelt miljø på denne måten, sier Hagtvet. Hun satt selv i planutvalget som la rammene for UTDANNING 2020, og hun er klar på at hun ikke er motstander av samfunnsnyttig forskning som sådan: – Jeg har selv drevet programforskning som også har vært teoridrivende, så jeg vil ikke sette skarpt skille mellom programforskning og fri forskning. Problemet er bare dimensjonene: Når potten er så liten og fordelingen er som den er, så blir det jo praktisk talt ingenting igjen til den frie forskningen.

Hun mener viktige perspektiver kan gå tapt når forskningen er programstyrt: – Ja, det kan selvsagt skje – både viktige perspektiver fra selve fagets egenart, og også perspektiver fra det internasjonale forskningsmiljøet som byråkratiet ikke fanger opp. Derfor trenger vi mer frie forskningsmidler.



Professor Bente Hagtvet ved Universitetet i Oslo finner både programforskning og fri forskning nyttig, men hun reagerer på at programstyrte og frie midler synes å bli satt opp mot hverandre, og på fordelingen av ressursene, som fører til at det blir lite igjen til fri forskning når programforskningen har fått sitt (foto/copyright UiO).



Professor Jorunn Møller ved Universitetet i Oslo er opptatt av at rammene for fri forskning må økes. Hun godtar gjerne programstyrt forskning, men det blir et problem når frie forskningsmidler mangler. Hun sier det blir vanskelig for universitetsforskerne å nå fram med sine prosjektideer med mindre de samarbeider med forskere i høgskolesektoren (foto/copyright UiO).



Førsteamanuensis Marit Alvestad ved Universitetet i Stavanger har påvist at barnehageforskningen står for bare én promille av omsetningen innen barnehagesektoren, betydelig mindre enn hva skoleforskningen betyr for skolen. Hun mener barnehagen trenger mer forskning rett og slett fordi den er blitt en stor og viktig sektor (foto: Arne Solli).

For humor – og mer kvalitetsarbeid

Frode Søbstad kjempet for humor og glede som en positiv kraft da han var medlem av utvalget som skulle legge fram forslag til det som ble barnehagens første rammeplan. Det oppnådde han gjennomslag for, og han er glad for at betydningen av humor og glede er blitt løftet fram som en viktig side ved hverdagen i barnehagen og videreført i senere politiske dokumenter. Men mye i dagens barnehagepolitikk gjør ham ikke glad!

Intervjuere: Arne Solli og Einar Juell
Tekst: Arne Solli Foto: Erik M. Sundt

Måten pedagogikken splittes opp på i rammeplanutvalgets forslag til ny førskolelærerutdanning er uheldig, mener Frode Søbstad. Slik han ser det, vil pedagogikken reduseres til en slags «fagenes tjenestejente» og resultatet kan bli det han kaller en «Wikipedia-utdanning», en atomisert utdanning med liten indre sammenheng, men muligens egnet i prosjektsammenheng.

– Ved min mangeårige arbeidsplass Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH), har pedagogikken alltid vært grunnsteinen, sier Søbstad. – Pedagogikken berørte viktige spørsmål som hva vil det si å være menneske, hva er kunnskap, og ikke minst hva en god barnehage skal være. Jeg skjønner behovet for mer kompetanse i sentrale fag, men det er jo interaksjonen mellom fagene og pedagogikken som er viktig. I pedagogikken vektlegger vi sterkt veiledet praksis, med skikkelig oppfølging av praksisveilederne. Pedagogikken må være den sterke broen mellom undervisningen ved høgskolen og praksisen i barnehagen.

Han frykter at dersom forslaget til ny rammeplan blir til virkelighet, kan det få katastrofale følger for utdanningen: –I stedet for å bygge opp en førskolelærerkropp med skjelett og muskler, får vi i stedet en mengde kroppsdeler som ligger strødd rundt omkring uten sammenheng!

Søbstad er nå blitt emeritus. Han begynte sitt yrkesliv i 1968 som forsker ved Pedagogisk institutt ved Universitetet i Trondheim (senere Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU). Etter et år i allmennlærerutdanningen møtte han i 1974 Astrid Vatne, rektor ved DMMH, som ba ham søke seg dit. Slik begynte et godt over 30 års virke ved landets eneste spesialhøgskole for førskolelærerutdanning.

Han husker Vatne som litt «spesiell»: – Hun fnøs av et uttrykk som «glad i barn», som hun syntes var uprofesjonelt og irrelevant. Når jeg selv har trivdes så godt med barnehagefeltet i alle disse årene, så skyldes det imidlertid at jeg er svært fascinert av barn, og særlig små barn.

Jeg koser meg veldig sammen med barnebarna mine! Jeg føler kjærlighet til barn, jeg liker å undre meg sammen med dem, jeg liker de morsomme dialogene og de morsomme og kritiske innspillene de kommer med. Barn har en friskhet voksne har mistet, og gjennom arbeidet mitt er jeg blitt klar over hvor betydningsfullt dette er. Jeg er år for år blitt stadig mer overbevist om at alt vi kan gjøre for de minste barna, er helt grunnleggende både for dem og for samfunnet.

Den viktige første rammeplanen

Humor er en viktig kraft både for barna og de ansatte i barnehagen, er Søbstads overbevisning – da han tok doktorgraden i 1989 var barnehagebarn og humor temaet for avhandlingen hans. Siden har han skrevet to bøker om temaet, og han er glad for at han klarte å bidra til at humor og glede ble framhevet i den første rammeplanen (1995), som han var med på forarbeidene til. Og han poengterer at barnehagen uten tvil trengte den rammeplanen.

– En gang på 1970-tallet undersøkte jeg hvordan førskolelærerne så på bruken av fjernsyn i barnehagen, om det var aktuelt å la barna se Barne-TV om morgenen, for eksempel. En svarer skrev: «I barnehagen er det jeg som bestemmer innholdet.» Det fikk meg til å tenke på om avdelingsledere og styrere kanskje så på seg selv som en slags eneheriskere? Hva med foreldrenes og barnas meninger? Jeg mener barnehagen trenger en rammeplan fordi en barnehage ikke kan styres i henhold til tilfeldige kjepphester hos tilfeldige førskolelærere, sier Søbstad.

– Vi fikk på 1970-tallet en klar oppfatning av at barnehagen er en viktig samfunnsinstitusjon. Da er det naturlig at samfunnet som bidrar til barnehagen med store midler, også får legge føringer for en felles plattform for barna. Selv tenkte jeg meg vide rammer og en rommelig plattform med god plass for lokale og individuelle hensyn og interesser. Dette var ingen selvfølgelig tenkemåte på den tiden; daværende Norsk Lærerlag gikk i en landsmøteres resolusjon på 1980-tallet imot å innføre rammeplan. Da jeg på den tiden underviste i yrkesetikk for allmennlærere, skrev daværende Norsk Skoleblad om «halsbånd for lærere» – bladet ga uttrykk for at yrkesetiske retningslinjer og planer for lærerne var uønsket. Men jeg mente altså, som jeg fortsatt mener, at det er viktig og riktig med samfunnsbestemte rammer og føringer, men med stor frihet innen rammene.

– Denne friheten må ikke minst komme barna til gode. Liksom Berit Bae er jeg svært opptatt av spørsmålet om barns rettigheter og muligheter til medvirkning. Hvis vi klarer å tilrettelegge for medvirkning for barna, en reell mulighet for barna til å påvirke, mener jeg det vil revolusjonere barnehagen! Potensialet for utvikling og forandring på barnas premisser er der, fordi vi faktisk har disse vide rammene, noe jeg er glad for at vi fikk med i rammeplanen. Det var noe jeg kjempet for i barnehageutvalget, det at barnas stemmer skulle høres i planleggingen av arbeidet og i vurderingsarbeidet etterpå. Det er dette demokratiske perspektivet som ligger bak mitt engasjement for planarbeid, sier han.

– Arbeidet med prosjektet *Den norske barnehagekvaliteten* for ti år siden overbeviste meg om hvor viktig barnas medvirkning er for barnehagens kvaliteter.

Full kvisting av KD

Den rammeplanen for barnehagen som Søbstad var med på å utarbeide på begynnelsen av 1990-tallet, ble som kjent avløst av den nåværende i 2006. Den nye er betraktelig mer læringsorientert enn den gamle, en utvikling Søbstad liker dårlig.



Intervjuet: Frode Søbstad (66) er professor emeritus etter en mangeårig karriere ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning, i Trondheim.

Han er ikke minst kjent som leder av utvalget som la fram rapporten *Klar, ferdig gå – Tyngre satsing på de små* (2005). Han var også medlem av utvalget som la fram forslaget til den første ramme-

planen for barnehagen, NOU 1992:17 Rammeplan for barnehagen.

Han har vært forfatter, medforfatter og redaktør av en rekke bøker: *Didaktisk tenkning i barnehagen* (sammen med Ole Fredrik Lillemyr, Tano Aschehoug 1993), *Humor i barnehagen* (Tano Aschehoug 1995), *Observasjon og intervju i barnehagen* (sammen med Gunvor Løkken,

Universitetsforlaget 1995), *Kvalitetsarbeid i barnehagen* (sammen med Kari Kvistad, Cappelen Akademisk 2005), *Glede og humor i barnehagen* (Cappelen Akademisk 2006), *Hva er førskolepedagogikk?* *En innføring* (sammen med Oddvar Fagerli og Ole Fredrik Lillemyr, Høgskoleforlaget 2011), *Barnehagens grunnsteiner – formålet med barnehagen*

(sammen med Vibeke Glaser, Kari Hoås Moen og Sissel Mørreaunet, Universitetsforlaget 2011).

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

– Jeg vil ha en barnehage med stor pedagogisk frihet, med stort rom for å utnytte de muligheter barnehagens lokalsamfunn kan tilby. Det vi ser nå, er hvordan evalueringskriterier, tester, kartlegging og måleopplegg kan snevre inn den pedagogiske virksomheten til forberedelse til neste test, forberedelse til eksamen, og så videre. Dette regimet rammer barnehagen, i Oslo især, og det rammer etter hvert også skoler og høgskoler.

Søbstad mener både barnehagen og utdanningssystemet for øvrig med dette måle- og testregimet beveger seg i feil retning, og at new public management-tenkning og de siste 20 – 30 årenes nyliberale ideologi må ta skylden.

– Hva måler målingene? Kanskje 2 prosent av kunnskapsmassen? Både jeg og andre har lenge snakket om barnehagen som en arena for danning, og tilsvarende for skolen. Universiteter og høgskoler er jo tradisjonelt dannelsesinstitusjoner. Hvis vi ser for oss det litt vide dannelsesperspektivet, som drøfter demokrati og medvirkning, som handler om personlighetsutvikling, om å styrke barnas nysgjerrighet og forskertrang, om et aktivt forhold til naturen og medmenneskene, og som handler om frihet, uavhengighet og kritisk evne, da har vi en god forståelse av hva danning er. Kunnskap i den betydning Kunnskapsdepartementet (KD) snakker om, representerer i virkeligheten en kraftig innsnevring av kunnskapsbegrepet, sier Søbstad.

Han mener det som skjer, og som han mener er en utvikling i feil retning, skyldes at KD, ikke minst, mangler en klar nok oppfatning av hva danning er.

– Sist jeg satt i møte med KD, oppfordret jeg departementet til å styrke sin faglige kompetanse innen pedagogikk. Etter min mening burde KD ha flere eksperter med doktorgrad i pedagogikk i staben, barnehagepedagogikk inkludert. Det vi ser nå, er at vi innen skolesektoren går tilbake til 1920 og 1930-tallets didaktiske arbeid med for eksempel prosjektarbeider. Det er manglende kunnskaper om didaktikkens historie, norsk skolehistorie og norsk barnehagehistorie som gjør at vi importerer en eller annen angelsaksisk pedagogikk, og så går i de samme fellene om og om igjen. Dette gjelder også den nye rammeplanen for førskolelærerutdanningen, som jeg antar må endres betydelig om få år, sier Søbstad.

– Min påstand er at KD faktisk mangler vitenskapelig kompetanse til å vurdere holdbarheten av mye som presenteres som forskning, forskning som gjerne kommer fra utlandet og som etter min mening ofte er både tvilsom og irrelevant for norske forhold, sier han. – KD kommer i skade for å legitimere slik forskning fordi KD mangler ekspertise med didaktisk, filosofisk og vitenskapsteoretisk kunnskap.



Hva måler målingene? Kanskje 2 prosent av kunnskapsmassen? ... Kunnskap i den betydning Kunnskapsdepartementet snakker om, representerer i virkeligheten en kraftig innsnevring av kunnskapsbegrepet.

En konsekvens blir så at KD lar dels politikerne og dels universitetene få bestemme mye av det som skal skje innen barnehagesektoren. Universitetene får midlene, og politikerne velger på et eller annet overflatisk grunnlag ut det som skal prioriteres, ifølge Søbstad.

– Barnehagen rammes derfor, mener jeg, av manglende kompetanse både hos politikerne og hos byråkratene i KD, sier han idet han viser til et utredningsarbeid ledet av Solveig Østrem som evaluerte innføringen av rammeplanen av 2006 (*Alle teller mer – En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*, Høgskolen i Vestfold, Rapport 1/2009).

For liten innsats på kvalitet

Søbstad har en klar oppfatning av hva som skal til for å gjøre barnehagen til et kvalitetsmessig bedre sted å være og lære for barna: Flere førskolelærere, flere førskolelærere med mastergrad i barnehagene, men først og fremst flere førskolelærere med mastergrad i kommunedministrasjonene der barnehagekunnskap og -kompetanse er svak, og som nevnt barnehagefagfolk med doktorgrader i KD.

Veien fram til mange nok førskolelærere er dessverre lang, etter som rekrutteringen går tregt, noe som igjen etter Søbstads mening skyldes det elendige lønnsnivået. Han spår en skikkelig rekrutteringskrise dersom ikke førskolelærerlønnen heves betraktelig – denne krisen ser vi forresten alt i Oslo-området, sier han.

– Hvem sitter i kommunene og styrer barnehagen? Jo, sosionomer, økonomer, jurister og skolefolk som ikke har særlig peiling på barnehager. De er hyggelige og velvillige, men fullstendig uformuende i barnehagespørsmål. Dette merket jeg godt i arbeidet med kvalitetsrapporten, sier han.

Kvalitetsrapporten (*Klar, ferdig, gå!* 2005) havnet forresten i skuffen i likhet med mange andre rapporter, noe han ikke skjuler sin skuffelse over. Søbstad og hans medarbeidere ønsket en NOU, men fikk det ikke. Han er usikker på årsaken til at det ble slik. Senere kom det imidlertid en stortingsmelding om kvalitet i barnehagen (Stortingsmelding nr. 41 (2008 – 2009)). Men noe han ikke er usikker på, er at omfanget av det kvalitetsfremmende arbeidet når det gjelder barnehagen, er svært beskjedent!

– Jeg vil hevde at vi ser liten politisk vilje til å heve barnehagen kvalitetsmessig, og dette er tingenes tilstand uavhengig av statsråders politiske farge, sier han. – Det er imidlertid bare patetisk å se to SV-statsråder som nøyer seg med å videreføre og nesten forsterke Høyres og tidligere Høyre-statsråd Kristin Clemets utdanningspolitikk.

Hva er så danning?

I boken *Barnehagens grunnsteiner* som Søbstad er en av redaktørene av, skriver han at danning er det begrepet vi bør benytte som et overordnet begrep for det som skjer i barnehage og skole, ved universitet og høgskole – kort sagt i hele utdanningssystemet.

– Jeg foretrekker «danning» framfor «dannelse». Begge begrepene kan være både verb og substantiv. Mange vil imidlertid oppfatte «dannelse» mest som et substantiv, og da snakker vi om et produkt, et resultat. Som verb signaliserer «danning» noe aktivt ved dannelsesprosessen, ordet er derfor mer dynamisk: Danning er en prosess vi alle tar



(Oppdragelse) er gammeldags og har noe autoritært ved seg. ... Jeg mener danning er et mer interaktivt begrep. Ordet tillater at vi beveger oss utenfor allfarvei, det stiller oss friere i forhold til hva noen andre måtte ha bestemt.

del i og som foregår hele livet, sier han, idet han viser til den tyske vitenskapsmannen Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) som pekte på den aktive vekselvirkningen mellom individ og omgivelser.

Søbstad er ikke så glad i begrepet «oppdragelse»: – Ordet handler om de kunnskapsløse som skal dras opp slik at de blir som oss. Jeg synes ordet er gammeldags og at det har noe autoritært ved seg. Det fungerer også innsnevrende, den som oppdras skal inn i en forutbestemt bane. Jeg mener danning er et mer interaktivt begrep. Ordet tillater at vi beveger oss utenfor allfarvei, det stiller oss friere i forhold til hva noen andre måtte ha bestemt.

På studiebesøk i blant annet Frankrike og Belgia har han observert barnegrupper i institusjoner der pedagogen dirigerer og styrer alt, og da blir det ikke danning, men oppdragelse.

«Sosialisering» synes han er et litt intetsigende ord, og det mangler det man på tysk kaller *individuasjon*, det vil si at man tar hensyn til individet og dets spesielle kjennetegn.

– Så når det individuelle, det kulturelle, det sosiale og naturen skal inngå i et samspill, blir danning for meg det eneste brukbare begrepet, sier Søbstad.

– Da jeg begynte å snakke om danning for 10 – 15 år siden, spurte mange «hva betyr det?», eller de sa «dette har vi ikke hørt om før». De siste to – tre årene har jeg sett en viss økende nysgjerrighet hos blant annet førskolelærerne på hva danning er, og det synes jeg er lovende. Det skyldes nok mye at vi nå finner det i barnehagens nye formål.

Først må førskolelærerutdannerne gjøre seg opp en mening om hvilket innhold som ligger i dannelsbegrepet. Så må studentene få lære det. Barnehagefagfolk på fylkes- og kommunenivå må få innsikt i dannelsbegrepet for å kunne være med på å inspirere de ansatte i barnehagene og få dem til å skjønne hvilken kontekst de befinner seg i og deres rolle i dannelsprosessen.

KD bør intensivere arbeidet med å skolere barnehageansatte til bedre å realisere danningstenkningen i praksis, mener Frode Søbstad.

Dagens Fjell Barnehage holder hus i det gamle gårdshuset (t.v.) med to avdelinger, og fire avdelinger i nybygget t.h.

Dagens
barnehage

Fjell barnehage i Drammen

Passivhus for aktive barn

Fjell barnehage er landets første passivhusbarnehage. Bygget har fått mye oppmerksomhet for sine miljøvennlige løsninger, men har også arkitektoniske kvaliteter som bør løftes frem.

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

Mange kommuner har arbeidet med «framtidens barnehage». Oppgaven har mange mulige svar. Nye planløsninger med baser og soner utformes, utprøves og diskuteres. I mindre grad har selve byggemåten og valget av materialer blitt gjenstand for diskusjon blant utbyggere og pedagoger. Nettopp byggemåte og materialvalg har gitt Fjell stor oppmerksomhet.

Fjell barnehage består i dag av to hus med tilsammen 80 barn. Mens den renoverte «Gamlestua» møter oss med landlig idyllisk sjarm, lokker det moderne nybygget med fargerike

inviterende grønne blader som omkranser inngangsdørene til avdelingene. Avdelingene har fått navn etter trærne bak barnehagen, som kan betraktes gjennom store lave vinduer. Ifølge personalet er lyset og utsikten mot skogen og byen nedenfor, en kvalitet som både voksne og barna gleder seg over.

Miljøsatsing som byutvikling

Bydelen Fjell var opprinnelig landsbygd, og på 1960-tallet skjedde transformasjonen til drabantby. Etter hvert ble Fjell en flerkulturell bydel med variert befolkningssammensetning og bebyggelse med både høyblokker og villastrøk.

Drammen har lenge arbeidet med å forbedre sitt omdømme og satser på byutvikling med

Passivhuset

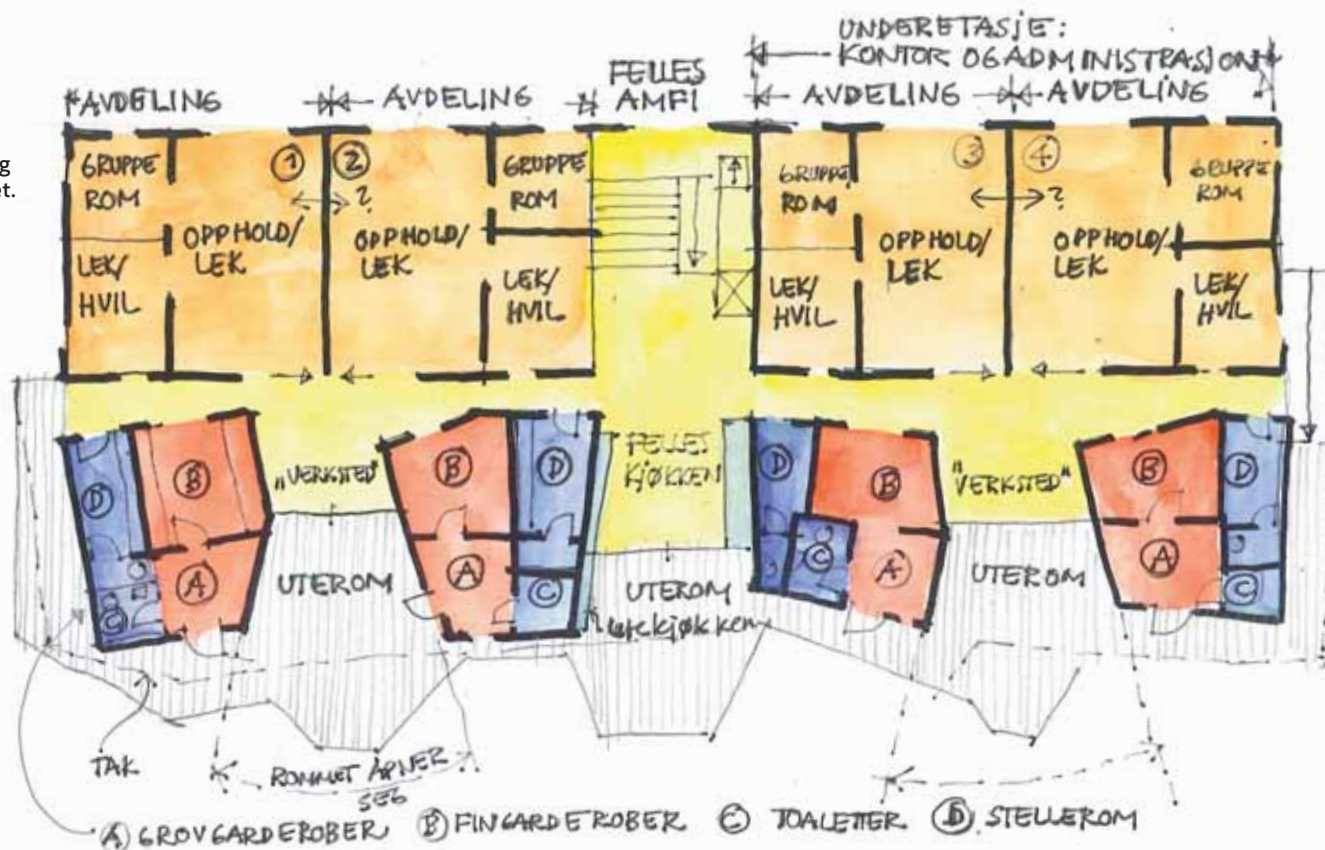
Gjeldende byggeforskrifters krav til energiramme for barnehager er et forbruk på 140 kilowatt-timer pr kvadratmeter bruksareal pr år. Fjell barnehages beregnede energiforbruk er 67 kilowatt-timer, dvs. under halvparten. Gevinsten oppnås ved svært godt isolerte og tette konstruksjoner og effektiv varmegjenvinning. Klimaregnskap for barnehagen viser at klimagassutslippene for bygget i dets livsløp for faktorene transport, stasjonær energi og materialbruk er ca. halvparten av utslippene ved standard løsninger, mens det for materialene som er brukt er ca. en tredel.

kvalitet. Miljøforbedring er ett satsingsområde, og da barnehagen fra 1970 brant, ble den erstattet av en moderne *passivhusbarnehage* med varmepumpe og energibrønner som henter jordvarme.

Endringer i byggeforskriftene vil bringe utviklingen i retning av mer energieffektive løsninger av norske bygninger - både for nybygg og ved utbedring av eksisterende bygninger. Den utviklingen vil gå fort og passivhus er ett av svarene på mer energieffektive løsninger. Fjell barnehage er således et pionérprosjekt.

De tekniske løsningene er viktige, men de utgjør bare én side av saken. Når det kommer til stykket, er det barnehagens bruksmessige og estetiske kvaliteter som ramme for barndom og personalets arbeidsdag som er viktigst.

Plantegning
av nybygget.



Et robust barnehagebygg

Selv om Gamlestua har mange kvaliteter med gode rom, velger vi å fokusere på nybygget. Nybygget er formet av prefabrikerte elementer og veggskiver i massivtre. Massivtre er et sandwichbyggesystem som gir kraftige og bærekraftige konstruksjoner og overflater.

Dette er en byggemåte med den robusthet som trengs for å huse aktive barn. Dette ser ut til å bli glemt i flere nye barnehagebygg der tilsynelatende fine løsninger fort faller fra hverandre og fører til frustrasjoner og skuffelser: En barnehage må tåle å brukes av barn.

Byggemåten er synlig i byggets utforming. I døråpninger og vindusrammer kan en se hvordan elementene er bygget opp med flere lag tre. I veggskivene er det skåret hull med varierte former til kontaktskapende kikkhull mellomom. I atkomstsonen mot sør er veggskivene satt på skrå i plan slik at fellesrommene åpner seg mot uteplassene. Det gir fine romvirkninger og et uanstrengt organisk preg.

Byggets hovedplan er organisert med to avdelinger på hver side av et sentralt fellesområde med kjøkken og et amfi som utnytter terrengfallet og kan fungere som scene/teatersal og samtidig danner en trapp ned til personalfunksjonene i underetasjen.

Fellessonen på hver side av det sentrale

fellesområde er utformet som et variert romforløp der kortere korridorpartier utvider seg til fellesrom med store vinduspartier som henvender seg til uteplassen. Skyvedører med glass kan åpnes ut mot en overdekket tretram og da oppstår et ute/innerom med ly for solstråler eller duskregn. Her kan inneaktiviteter flytte ut og uteaktiviteter inn slik vi har sett for eksempel i engelske barnehager.

Barnehagen er tegnet av Code: Arkitektur AS. Arkitektens ambisjon har vært å lage et bygg med differensierte rom der barna kan finne flest mulige utfordringer. Det er spesielt lagt vekt på å utvikle fellessonen til et indre landskap som binder bygget sammen og supplerer avdelingene. Fellessonen bukter seg gjennom hele bygget og inviterer til samhandling og møter utenfor avdelingens sfære. Selv om planløsningen er formet som avdelingsbarnehage er kommunikasjon og samhandling utover avdelingsskille en bærende ide.

Avdelingene har egne innganger med grov- og fingarderober og egne stellerom. Hver avdeling har et stort hovedrom og to mindre grupperom. Store skyvedører gjør det mulig for personalet å åpne opp mot fellesarealet slik det til en hver tid er ønskelig – fra lukket til helt åpent.

Barnehagepersonalet vi snakket med sa seg

svært fornøyd med arkitektens arbeid og det nye bygget. De hadde fått en flott og velfungerende barnehage der innklimaet er friskt og behagelig takket være overflatebehandling inne og utvendig med diffusjonsåpne produkter. De eksponerte treflatene har en gunstig effekt på innklimaet ved at de utjevner luft-



Innvendig kikkhull: I massivtreelementene kan det skjæres ut åpninger i fri form.



Romslige avdelinger med mulighet for mer spennende møblering.



Vinkevindu innenfra.

fuktigheten. Dessuten gir gummibelegg på gulv minimal avgassing.

Miljøprofilen gjenfinnes også i det pedagogiske arbeidet. I Fjell barnehage skal barn og voksne delta aktivt i miljøarbeid. Her kildesorteres søppel og arbeides for gode holdninger da barnehagen er sertifisert som miljøfyrtårn.

Fjell og Reggio Emilia-arkitektur

I det nye barnehagebygget synes vi å gjenkjenne flere av kvalitetene som vektlegges i barnehagearkitektur i Reggio Emilia. Flere artikler i Første Steg (nr. 3 og nr. 4, 2011) har beskrevet Reggio-inspirert pedagogikk, men uten å betone de arkitektoniske sidene i noen

særlig grad. Det kan derfor være interessant å se på Fjell barnehage i lys av noen av kvalitetskriteriene som er utviklet gjennom årelangt samarbeid mellom arkitekter og pedagoger. Kriteriene er oversatt fra Ceppi og Zini, 1998, gjengitt i kursiv:

Transparens: Gjennomsinnelighet og åpenhet i utforming: Fjell barnehage fremtrer som lys og åpen med god visuell kontakt mellom rom og mellom ute /inne. Lave vinduer, skyvedører og innvendige kikkehull med glass i barnehøyde gir utsyn og innsyn for store og små.

Horisontalitet: En likeverdig, demokratisk ikke-hierarkisk organisering av rommene. Naturlige og forståelige sammenhenger mellom rommene i barnehagen.

Planløsningen i Fjell er utformet som et horisontalt skjema der avdelingene fremtrer som likeverdige og med samme tilgjengelighet til fellesarealer og uteområder. Her er det lett å orientere seg og de ulike funksjonene er organisert på en klar og forståelig måte. Slik unngås at trapper og korridorer skaper avstander og ressurskrevende organisering for at barn skal kunne nå frem til aktiviteter utenfor egen base eller avdeling.

Lesbarhet og gjenkjennelse: Barnehagen skal hverken simulere hjemmet eller den tradisjonelle skolen, men inneha en egen gjenkjennbar identitet. Arkitektur og omgivelser innehar en presis karakter og tydelighet.

Fjell barnehage fremtrer som et hus med

kvaliteter og særpreg som nettopp signaliserer at dette er et hus for små barn. Huset er både vennlig og robust, et hus med sjel – for barn, en barnehage.

Møblering og innredning kan nok videreutvikles med tanke på å gjøres mer lesbare og invitere til skapende virksomhet og variert lek både i fellessoner og på avdelinger. Selv om innredning og møbler virker solide, er barnehagen svært tradisjonelt innredet med digre furubord, krakker og stoler i voksenhøyde, reoler langs vegger og ellers åpne gulvflater (Evenstad og Becher, 2010).

Styrer Elisabeth Foss Knutsen forteller at inventaret har fulgt med fra den midlertidige barnehagen som ble opprettet etter brannen og innkjøpt for rask levering. I dag skulle de gjerne ønsket seg noe annet, men stramme budsjetter gir lite spillerom for inventar og møblering.

Den sentrale plassen: Piazzaen er, som byens torg, den sentrale møteplassen som de andre rommene kan nås fra og forholder seg til.

Fellesarealet i midten av Fjell tjener som bindeledd og møteplass. Gangforbindelsen i er integrert i et variert romforløp av arkitekten gitt ulike tema som verksted, musikk, teater, klatring og matlaging. Innredningen har imidlertid ikke fulgt opp arkitektens intensjoner her og fremstår som noe nakent og uferdig.

Fleksibilitet og foranderlighet: Rommene skal være i stand til å ta opp i seg endringer gjennom

Hver avdeling har egen atkomst med overbygd tram.

dagen, året og kontinuerlig tilpasses de ulike aldersgruppene, og barnas og personalets endringer og utforsking.

Fjell barnehage har muligheter for ulike aldersgrupperinger og for variert innredning og bruk. Kontakten mellom avdelingene og det nære fellesrommet blir fleksibel med skyvedører. En døråpning i vegg mellom to og to avdelinger ville gitt enda flere muligheter til samarbeid.

Atelier: Atelierene skal utfylle bruken av de andre rommene i barnehagen, ikke være erstatning for noen av dem: Atelier og «klasserom» blir til sammen verksted og senter for relasjoner, lek og læring.

Ut over arkitektens intensjoner om noe verkstedsvirksomhet i fellessonen er det ikke et eget atelier i Fjell. Det er ingen temarom som i base- og sone barnehager, siden størstedelen av lekearealet er tillagt avdelingene (Oslo kommune 2007). Men avdelingene er romslige og kan innredes med varierte lekehjørner og mindre verksteder i krokar slik vi har sett i flere barnehager i England (Becher og Evenstad 2010, Nordin-Hultman 2004).

Ifølge Reggio Emilia-kriteriene bør et sentralt atelier i barnehagen suppleres av mindre atelierer i «klasserommene» tilpasset aldersgruppen..

Workshopbarnehage: Alle rom, også kjøkken og kontorer, skal være åpne og tilgjengelige for barna. Innredning og møblering skal invitere barn til selvstendighet, eksperimentering og kreativitet.

Vi forstår dette slik at hele huset skal invitere barna til aktivitet, utforskning, lek og læring. Barnehagen er barnas bygg og må tåle aktivitet.

I Fjell ligger kontorer, pauserom og personalgarderober isolert til i underetasjen. Kanskje greit nok, men kontor for styrer i 1. etasje opp mot Gamlestua ville gitt et annet nærvær og bedre sammenheng i barnehagen som helhet.

Barnehagen og samfunnet: Tett forbindelse mellom barnehagen og samfunnet er fundamentalt.

Fjell som bydel og barnehagens årsplan fremhever et flerkulturelt miljø. Språklig og kulturelt mangfold er et uttalt satsingsområde i barnehagens pedagogiske profil. Innredningen kan nok også avspeile det flerkulturelle perspektivet i større grad i materialer og dekor. Plasseringen på tomten og vindusplassering mot byen understreker på mange måter vilje til tett forbindelse med nærmiljø og samfunn.

Planløsningen og den fysiske utforming av rommene legger opp til gode møter mellom barn/foreldre og personalet i barnehagen.



Forholdet mellom inne og ute: Innenfra skal en kunne fornemme og være en del av det som skjer ute: for eksempel vær- og årstidsforandringer, rytmen i forandringer i omgivelsene eller byen over dagen.

Fjell barnehage har dette i stort monn. Kontakten mellom ute og inne blir variert og spennende på hver sin måte fra avdelingene og fellessonen.

Kommunikasjon og estetisk formspråk

Barnehagen må ha fysiske rammer og system for dokumentasjon, kommunikasjon, og møter mellom barnehagens hovedaktører barna, foreldrene og personalet. Lys, akustikk, teksturer, former og farger inngår i et helhetlig formspråk i møte med de fysiske egenskaper ved ulike bygningsmaterialer.

I Fjell brytes naturlige trematerialer av friske farger, men uten at det blir påtrengende og visuelt støyende. Lyddempende tavler i barnehøyde gir plass til dokumentasjon som kan følge opp og synliggjøre barnas interesser og prosjekter

Vi fant i Drammen et spennende barnehagebygg der materialbruken og detaljeringen er gjennomført, real og danner en estetisk helhet.

Kvalitet i bygg for barn

Miljøbevisstheten som passivhussatsingen er en del av er uanstrengt tilstede i bygget, og sammen med gjennomtenkte arkitektoniske løsninger i utforming har dette resultert i et

klimavennlig og godt barnehagebygg til glede for store og små. Styrer Foss Knutsen fremhever et godt og konstruktivt samarbeid med arkitektene som avgjørende for resultatet: – Vi er storfornøyde med et fantastisk funksjonelt, pedagogisk godt tilrettelagt og estetisk vakert bygg.

Reggio Emilia-miljøet har utviklet kunnskap om sammenhenger mellom arkitektur og pedagogisk virksomhet nedfelt i kvalitetskriterier for utforming av barnehager og skoler. Hvert prosjekt har sine utfordringer og punktene skal ikke forstås som en fasit, men som referanser for refleksjon og inspirasjon når barnehager utformes. Vi mener Fjell barnehage står for samme vilje til å satse på kvalitet i bygg for barn.

Kilder

Ceppi, G. og Zini, M. (1998): Children, spaces, relations. Milano, Domus Academy Research Center.
CODE: Arkitektur AS (2010): Barnehage med passivhusstandard. ARKITEKTUR N The Norwegian review of Architecture, nr. 8.s.37-42.
Dahl, B. og Evenstad, R. (2011): Transparente Slagen barnehage. Første steg nr.1, s. 24–28.
Dahl, B. og Evenstad, R. (2011): Barnehagen 100 i Tromsø Fra Reggio Emilia til 70 grader nord. Første steg nr.4 s.32–35.
Evenstad, R. og Becher, A. (2010): Vi trenger førskolelærere med kompetanse på fysisk miljø. Første steg nr.2 s. 28–32.
Fjell barnehages Årsplan (2011).
Kolle, T. (2011): I Reggio Emilia er

barnehagene investeringer i fremtiden. Første steg nr.3 s.44–46.
Manger, A. (2011): En Reggio Emilia-inspirert kulturbarnehage i Vika. Første steg nr.3 s. 40–43.
Oslo kommune (2007): Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager.
http://passiv.no/hva_er_et_passivhus
http://www.husbanken.no/forbildeprosjekter/forbilde_barnehager/204300/
<http://www.futurebuilt.no/?nid=206284&lcid=1044&projectid=204300>
<http://www.arkitektur.no/?nid=204300&lcid=1044&filter=dev&id1=151852>



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

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



Framtidsretta førskulelærarutdanning

Samarbeid som drivkraft

Kva skjer med kvaliteten i førskulelærarutdanninga når barnehage-tilsette og fagpersonalet ved høgskulen samarbeider tett og set fokus på didaktisk fagkompetanse i dei uformelle læringssituasjonane i barnehagen? Artikkelen handlar om erfaringar frå PIL-prosjektet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Av Synneva Helland, Kjersti Sandnes Haukedal og Lillian Pedersen



Sjølve spørsmålet om korleis ein får praksis og teori til å henge godt i hop er sentralt i profesjonsutdanningane, også i førskulelærarutdanninga der praksisopplæring i barnehage er ein viktig del av utdanninga. Rapporten frå Kunnskapsdepartementet (KD) si kartlegging av praksisopplæringa i lærarutdanningane (KD 2007) peikar på samarbeid og arenaer for dialog mellom høgskule og praksisbarnehage som suksesskriterium for å få til god kvalitet i utdanninga. Ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF) har vi arbeidd med temaet i eit delprosjekt i det nasjonale PIL-prosjektet (= Praksis som integrerande element i lærarutdanninga). Utviklingsprosjektet varde frå september 2008 til januar 2011 (Helland 2011), og var delfinansiert av KD.

HSF gjorde partnerskapsavtale med fire praksisbarnehagar, noko som gav grunnlag for eit tett og gjensidig forpliktande samarbeid i prosjektperioden. I prosjektet hadde vi to hovudfokus:

1. Utvikling av samarbeidet mellom dei tre partane knytt til nye møteplassar eller endring av eksisterande møteplassar.
2. Utvikling av didaktisk fagkompetanse hos dei tre partane, med fokus på uformelle læringssituasjonar i barnehagekvardagen.

Med didaktisk fagkompetanse forstår vi her ein kompetanse som inneheld både generelle didaktiske og fagdidaktiske vurderingar knytte til førskulelærarane sine handlingar i uformelle læringssituasjonar. Vi såg på dette temaet som lite utforska og lite omtala i faglitteraturen, noko som gjorde det utfordrande og interessant for alle partar. For å lukkast med god relasjonsbygging meinte vi det var viktig at vi hadde eit fagleg interessant tema å samarbeide om. Å diskutere det didaktiske landskapet er særleg viktig no når barnehagen skal definere si eiga rolle og finne sin plass i utdanningsløpet. Drøfting av sentrale begrep knytte til fag og læring i barnehagen har vore ein interessant dimensjon ved prosjektsamarbeidet.

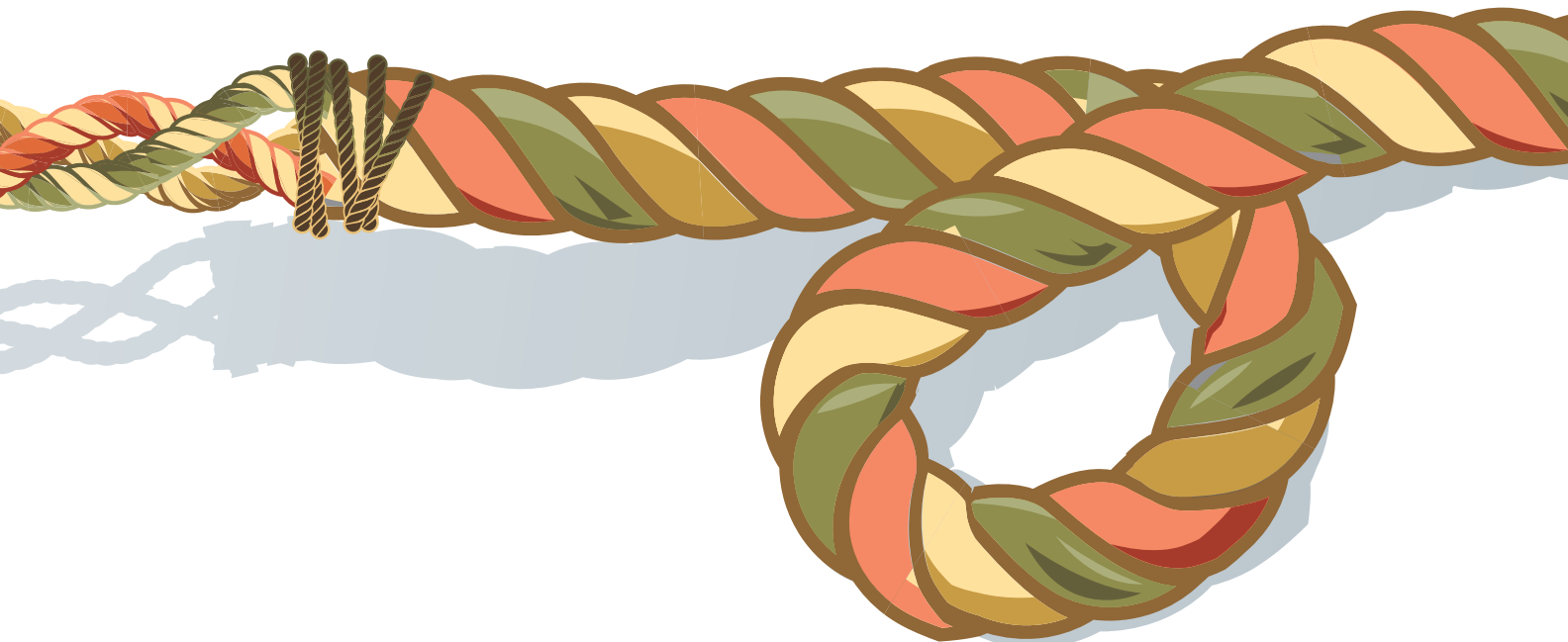
Fag, didaktikk og læring

Faga sin plass i barnehagen og barnehagen som utdanningsinstitusjon er aktuelle tema i samfunnsdebatten. Forsking viser at eit godt pedagogisk tilbod i førskulealder er viktig for

utvikling av grunnleggjande ferdigheiter om ein skal lukkast vidare i skule og samfunn (KD 2009, Aukrust 2005). Rammeplanen for barnehagen (KD 2006) har eit tydeleg fokus på utvikling av den faglege barnehagen, og nyare litteratur er oppteken av temaet (Bjerkestrand og Pålerud 2007, Hogsnes 2007, Juell 2010, Moser og Röthle 2007). I oktober 2010 kom Brenna-utvalet med si utgreiing kring temaet systematisk pedagogisk tilbod til alle førskulebarn (NOU 2010). Utvalet føreslår ei rekkje tiltak, mellom anna endå tydelegare krav om lærings- og utviklingsprogresjon i rammeplanen.

Sjølve læringsbegrepet er lite utvikla i høve til barnehagen som organisasjon og dei ulike læringskontekstane knytte til denne (Juell 2010, Duncan 2009). I prosjektet har vi vore opptekne av at begrepet må definierast og utviklast med tanke på kva som skal vere barnehagen sitt særpreg og innhald som utdanningsinstitusjon for dei yngste barna, og korleis førskulebarn lærer. Dersom barnehagen skal vere ein fagleg og systematisk utdanningsinstitusjon slik Brenna-utvalet peikar på, må ein ta i bruk det mangfaldige handlingsrommet som ligg i dei ulike læringssituasjonane, både dei formelle og dei uformelle. Barnehagekonteksten er annleis enn andre deler av utdanningsløpet, som til dømes skulen sitt læringsrom.

Didaktikk og undervisning er begrep som er lite brukte i høve til læring i barnehagen, og det gir ikkje treff når ein søker etter orda i rammeplanen. Heller ikkje i Stortingsmelding 41: *Kvalitet i barnehagen*, er begrepet didaktikk nytta i samanheng med læring i barnehagen (KD 2009). Dette kan tolkast som om didak-



tiske begrep ikkje heilt høver saman med fagspråket i barnehagen, og at ein her har teke i bruk andre begrep for å beskrive barnehagen som læringsarena. Pramling Samuelsson og Sheridan har sett på undervisningsbegrepet med «barnehageblikk», og vi har nytta deira definisjon som grunnlag for vår forståing: *Å undervise innebærer at pedagogen har et mål for barnas læring og skaper situasjoner der barna lærer, eller utnytter situasjoner som oppstår spontant som en anledning til å lære. Å undervise innebærer å innta «en pedagogisk måte å opptre på i den hensikt å få til aktiv læring.* (Samuelsson og Sheridan 2000:121).

Dei uformelle situasjonane

Barnehagen som læringsarena må i større grad ta i bruk det mangfaldet av læringsmoglegheiter som ligg i den uformelle læringa. Tradisjonelt sett kan ein seie at didaktikkbegrepet har vore sett i samband med planlagde, vaksenstyrte formelle læringsaktivitetar. Barnehagedagen vekslar mellom uformelle og meir formelle læringssituasjonar, men rekna i tid er det nok flest av dei uformelle situasjonane. Det er såleis eit karakteristisk trekk ved barnehagen som læringsarena at dei uformelle læringssituasjonane pregar kvardagen.

Å arbeide målretta med uformelle, såkalla uplanlagde her og no-situasjonar der barna skal medverke, handlar om ein annan måte å tenkje og arbeide målretta på (Haukedal og Hofslundsengen 2011). Didaktisk fagkompetanse i barnehagen vil difor handle om personalet sin kompetanse knytt til å arbeide fagleg i dei ulike læringssituasjonane. Rammeplanen set fokus både på formelle og uformelle læringssituasjonar, og peikar på at faga skal

knyttast til begge desse (KD 2006). Det er i dette spenningsfeltet at den didaktiske fagkompetansen i barnehagen vert utforma. Eit sentralt spørsmål vert då korleis faga kan implementerast i barnehagen sin kvardag?

Barnehagen sin identitet og eigenart må ligge til grunn for korleis fag og læring vert innlemma i og utviklande for barnehagen. I botn ligg det heilskaplege læringssynet på barnet. Den heilskaplege, integrerte tilnærminga som karakteriserer barnehagen si verksemd, vert ivareteken mellom anna gjennom omgrepa omsorg, lek, læring og danning (KD 2011). I samarbeid med praksisfeltet har vi prøvd å definere nærare kva som ligg i spenningsfeltet mellom fag og kvardagsliv og temaet er utdjupe i ein artikkel av Haukedal og Hofslundsengen (2011).

Å skape noko saman

HSF og partnerbarnehagane hadde eit forpliktande praksisfellesskap der det var eit mål å utvikle vår eigen praksis knytt til studentane si praksisopplæring. Saman arbeidde vi parallelt med dei to fokusområda i prosjektet (struktur og innhald). I utgangspunktet tenkte vi at dei strukturelle endringane i særleg grad skulle styrke relasjonane mellom student, praksisbarnehage og høgskule, og vi arbeidde medvite i retning av denne målsetjinga. Men det som verkeleg bana veg for eit sterkare praksisfellesskap, var utviklinga av innhaldsdimensjonen knytt til dei uformelle læringssituasjonane. At vi i byrjinga hadde ei open tilnærming og at alle partar reelt sett fekk vere medskaparar i utviklinga av didaktisk fagkompetanse i dei uformelle læringssituasjonane i barnehagen, har nok vore det som har betydd

mest for å skape eit sterkare og meir kunnskapsutviklande praksisfellesskap.

Dei strukturelle endringane vi gjorde i høve til møteplassane før, under og etter studentane sine praksisperiodar, hadde alle medskaping av didaktisk fagkompetanse knytt til dei uformelle læringssituasjonane i fokus. Dette opne utgangspunktet for kunnskapsutvikling ser vi har vore både utviklande og samansveisande for praksisfellesskapet, og endringane gav rom for medskaping og utvikling av omgrepet didaktisk fagkompetanse. Vi drøfta endringar knytte til innhaldet i praksisperiodane dei tre studieåra, noko som mellom anna resulterte i konkrete endringar av fokus i praksisoppgåvene. Drøftingane rundt oppgåvene førde til grunnleggjande dialogar om kva kompetanse ein førskulelærarstudent bør utvikle, og korleis vi ville definere kvalitet knytt til praksisopplæringa generelt.

Fokus på barnehagen som systematisk læringsmiljø er sentralt i utviklinga av barnehagen sitt særpreg som utdanningsinstitusjon (NOU 2010), og vi oppdaga fort at dette var eit tema som engasjerte alle partar og som ingen av oss i utgangspunktet var «ekspertar» på. Det å vere reelt sett samarbeidande partar, der alle er avhengige av kvarandre for å få til



Om forfattarane: F.v. Synneva Helland (synneva.helland@hsf.no), dosent ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF) og leiar for prosjektet Praksis som integrerande element i lærarutdanninga, Kjersti Sandnes Haukedal (kjersti.haukedal@hsf.no), høgskulelærar og praksisrettleiar ved HSF, og (t.h.) Lillian Pedersen (lillian.pedersen@hsf.no), høgskulelektor og praksisrettleiar ved HSF (private bilete).

kunnskapsutvikling har vore gull verdt. Det er difor interessant å gjere seg tankar om kvifor vi gjennom utvikling av eit felles innhald opplever eit tettare samarbeid og eit meir likeverdig forhold mellom student, praksisbarnehage og høgskule. Kanskje merkar vi spesielt eit tettare samarbeid mellom dei to partane praksisbarnehage og høgskule.

Subjekt med felles fokus

Eit av momenta som kan ha gjort seg gjeldande er at vi i stor grad har samarbeidd med handlingar som utgangspunkt: Korleis brukar studenten til dømes musikk i praksisbarnehagen, kva signaliserer barna på bakgrunn av formelle læringssituasjonar og korleis kan vi ta tak i dette og utvikle det vidare? Korleis kan faglærar legge opp undervisninga slik at studentane blir best mogleg budde til å bruke faget i praksisbarnehagen og korleis kan praksislærar vere aktiv medskapar i arbeidet med studentane sine praksisoppgåver? (Pedersen 2011). Dette kan knytast til Dahlberg, Moss og Pence (2002) som skriv at kunnskap er noko som vert skapt i møte mellom menneske. Det er likevel sentralt at om møta mellom menneske skal bli læringsprosessar, må subjekta som møtest ha eit felles fokus.

Skjervheim (2001) formulerer det som ein treledda relasjon mellom den andre, meg og sakstilhøvet. Det kan verke som om valet om å ha felles fokus på utvikling av didaktisk fagkompetanse i uformelle læringssituasjonar har gjort at møta mellom dei ulike partane har fått eit større preg av kunnskapsutvikling. Denne prosessen har ført til at vi i praksisfellesskapet har vorte tettare knytte til kvarandre. Dei organisatoriske og faglege grepa meiner vi har endra aktørane sine rollar og styrkt relasjonane mellom praksisfelt, studentar og høgskule. Vi konstaterer også at den faglege kvaliteten i

studentane sitt arbeid har endra seg positivt parallelt med dette. Samstundes er det utfordringar knytte til endring av rollar. Ikkje minst tek slike prosessar lenger tid enn den prosjektperioden vi hadde til rådvalde, men vi har fått eit godt grunnlag for vidare samarbeid.

For førskulelærerutdanninga ved HSF har det tette samarbeidet mellom partane vore ei tydeleg drivkraft i det vi no opplever som positive kvalitetsendringar i utdanninga. Gjennom det tette samarbeidet har praksis og teori kome nærare kvarandre og førskulelærerutdanninga har fått ei betre forankring i praksisfeltet.

Referansar

Aukrust, V.G. (2005): Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
Bjerkestrand, M. og Pålerud, T. (red.) (2007): Førskulelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk. Oslo: Fagbokforlaget.
Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2002): Fra kvalitet til miningskapling – morgendagens barnehage. Oslo: Kommuneforlaget.
Duncan, E. (2009): Nødvendigheten av den tredje vei. Første steg nr. 3/2009.
Helland, S. (2011): Didaktisk fagkompetanse i spenningsfeltet

mellom fag og kvardagsliv i barnehagen – utvikling av ei meir praksisforankra førskulelærerutdanning. Rapport frå PIL-prosjektet ved HSF. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
Haukedal, K. S. og Hofslundsengen, H. C. (2011): Didaktisk kompetanse i barnehagens uformelle læringssituasjoner. Artikkel i FoU i Praksis 2010 - Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning, s.179-190. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
Hogsnes, H. D. (2007): Fra sosialpedagogisk tradisjon til (får-)skoleorientert praksis. Et kritisk lys på nyere norsk barnehagepolitikk og praksis. Barn 1/2007. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.

Juell, E. (2010): Barnehagen som utdanning. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
KD (2006): Rammeplan for innholdet i oppgåvene til barnehagen. F-4205 N. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
KD (2007): Kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdanningene. Sluttrapport. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
KD (2009): St. meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
KD (2011): Lov om barnehagar (barnehagelova). Lov av 17. juni 2005 nr. 64. (Sist endra januar 2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Moser, T. og Røthle, M. (red.) (2007): Ny rammeplan – ny barne-

hagepedagogikk? Oslo: Universitetsforlaget.
NOU (2010): Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn. NOU nr. 8. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Pedersen, L. (2011): Førskulestudentar si profesjonelle identitetsdanning. Artikkel i FoU i Praksis 2010 - Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning, s. 383-393. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
Samuelsson, I. P. & Sheridan, S. (2000): Grobunn for læring: perspektiver og holdninger i læreplan for barnehagen. Oslo: SEBU forlag.
Skjervheim, H. (2001): Deltakar og tilskodar. Oslo: Universitetsforlaget.



Vi gratulerer vinnerne av Den nasjonale barnehageprisen for kunst og kultur 2011

- **Ruseløkka barnehage**
I hagen til Miro
- **Heggedalsskogen og Vikingjordet**
Med brask og bram. Operaen skal fram
- **Akrobaten barnehage**
Fra Siljustøl til Uglestøl
- **Ringebu og Fåvang barnehager**
Vær sett med barns øyne
- **Bjerkhaug barnehage**
Prosjekt FLY



Se alle prosjektene på barnehageprisen.no

Bok som yter motstand

Ulike temaer omkring dannelse er emnet for 15 forfattere som med Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson som redaktører og medforfattere står bak boken *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. En svært viktig bok, ifølge Første stegs anmelder.

Av Einar Juell

Ullent? Ordet tyder på noe lite håndfast, noe utydelig – men samtidig er kanskje et ullent landskap et sted der det er lunt og koselig å være, hvis det er det man ønsker?

Dannelse er i alle fall et sentralt begrep i pedagogikkens historie, og det har etter hvert også fått sin plass i den løpende utdanningspolitiske debatten. På den ene siden står dannelse for et pedagogisk ideal. Fokus er rettet mot hva som bygger opp og foredler et menneskes indre liv. På den andre siden fremstår dannelse som et viktig politisk begrep. Det sentrale spørsmålet handler om hvilke roller individet bør spille i et dynamisk samfunn i rask utvikling. Spørsmålet er om dannelse i en politisk kontekst kan sammenliknes med et Columbi egg og om det er egnet til å puste liv i forskjellige pedagogiske diskurser. Ideen om å få egget til å stå uten å falle viser oss at selv vanskelige oppgaver kan finne sin løsning. Uansett og implisitt ligger den vitale problemstillingen knyttet til et Columbi egg: å utfordre konvensjonell tenking, igjen og igjen.

Den utdanningspolitiske debatten roper ofte på enkle svar på komplekse problemstillinger i et foranderlig samfunn. Som det refereres på bokens omslagsside: det er å håpe at leserne kan ettertenke, gjennomtenke og videretenke

dannelse i dette sammensatte dannelseslandskapet. Bidragene spenner vidt og bredt og gjør at boka framstår som breiddfull av innsikt og kritisk tenking.

Paideia

Forfatterne viser at dannelse og pedagogikk ikke kan fanges inn gjennom entydige definisjoner og pedagogisk skråsikkerhet. Boka representerer heller et mangfold av perspektiver som alle forsøker å gripe nerven i hva dannelse har vært, er og kan bli i et samfunn med flyktige sosiale og utdanningspolitiske livsbetingelser. Dannelse kan oppfattes som det enkelte menneskes selvbestemmelse, medbestemmelse og evne til solidaritet og alternativ tenkning.

Jeg velger å ta tak i en artikkel av Mariann Doseth: *Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse*.

Dannelsesbegrepet har sine røtter i antikkens Hellas. Paideia blir fremstilt som forståelsen av at dannelse gjelder hele mennesket og at alle har en potensiell evne til dannelse. Paideia ble oppfattet både som en livs- og kulturform og denne innfallsvinkelen reflekterer en bred forståelse av formen og innholdet i hva dannelse er og kan være. Dannelsesfenomenet synes like gammelt som mennesket selv; det handler om å bli og det handler om å være. Paideia inkluderer både moralsk bevissthet om barneoppdragelse og overveielser og streben mot god opplæring.

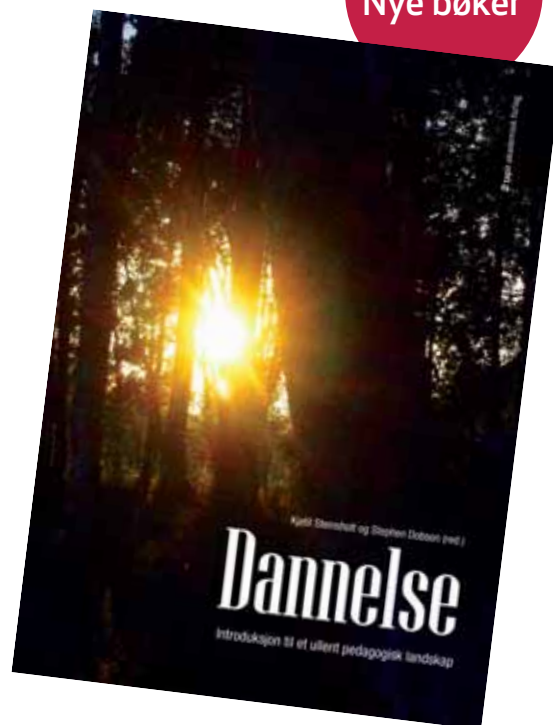
I målet om det «gode» liv sier Aristoteles: « (...) de vanene vi utvikler i tidlig alder er viktige, de utgjør en enorm forskjell, eller faktisk all verdens forskjell».

Spørsmålet er ikke hva det gode er, men hvordan vi kan bli gode mennesker. Dannelse og etikk måtte læres og erfares i samsvar med og i overensstemmelse med handling og vår praktiske kunnskap.

Boka kan forstås som et kommunikativt og refleksivt prosjekt i vår tid. Dannelsen kan tjene som en kritikk av dansen med evidensen og en ensidig instrumentell politisk fornuft.

Faren for dannelsesunderskudd

I den norske tradisjonen er dannelsesprosessen bygget rundt dialogiske samtaler med ønske om det «gode» liv i et demokratisk og flerkulturelt samfunn. Steinsholt skriver om dannelsesforståelser i artikkelen *Oppdragelse, pedagogikk og opplysning*. Her viser han at dersom vi kopler oss fra det vi møter som noe fremmed og motarbeider det, vil dette føre til et dypt og hemmende *dannelsesunderskudd*. Han argumenterer for at dannelse er



Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson (red.)

DANNELSE
INTRODUKSJON TIL ET
ULLENT PEDAGOGISK
LANDSKAP
ISBN 978-82-519-2554-9
Tapir Forlag 2012
400 sider

knyttet til kunnskapen om *takt, dømmekraft og smak*.

Smak selv, i denne boka bys leseren fyldige og ikke nødvendigvis lettfordøyelige smakebiter i form av gode artikler av 15 forfattere. Noen byr på mer tyggemotstand enn andre, men bruk den tiden du trenger, det kan være vel anvendt tid.

Debattene som følger vil være verdifulle for det utdanningssystemet vi har og det vi skal skape.

(Om redaktørene: Kjetil Steinsholt er professor ved pedagogisk institutt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim, Stephen Dobson er professor ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Hedmark.)



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

Når små barn begynner i barnehagen

Primærkontaktmodellen i kombinasjon med fleksible rutiner for foreldredeltakelse er til stor hjelp for barn under 1,5 år den første tiden i barnehagen, viser studien som her presenteres. Forskerne har samlet inn data fra foreldrene til 41 barn samt 35 barnehageansatte.

Av May Britt Drugli og Anne Mari Undheim

I dag begynner de fleste små barn i Norge i barnehage når de er ca. ett år. Dette er en situasjon som er muliggjort av den storstilte barnehageutbyggingen som har vært initiert av myndighetene de senere årene. I denne perioden har det vært mest fokus på å etablere flest mulig barnehageplasser, og nå er tiden kommet for i langt større grad å rette fokus mot og sikre kvaliteten på barnehagetilbudet til de yngste barna. Da trengs det blant annet norsk forskning på området. Denne artikkelen er skrevet på grunnlag av data samlet inn fra foreldre og personale for 41 barn som begynte i barnehage før de var 1,5 år, og i artikkelen retter vi fokus mot barnas oppstart i barnehagen.

Når barn er rundt ett år gamle er mange av barna fortsatt midt inne i en prosess der det å knytte seg til foreldrene er en meget sentral utviklingsoppgave (Bowlby 2007). De fleste barn har etablert et fast mønster for sin tilknytning til foreldrene innen de er to år, og for en god del skjer dette enda tidligere (Broberg, Granqvist, Ivarsson & Mothanmder 2007). Vi vet i dag at små barn kan knytte seg til flere nære voksenpersoner. De trenger å ha en av disse tilgjengelig for å føle seg trygge, særlig i situasjoner som oppleves som krevende for

barnet (Smith 2002). Små barn trenger spesielt å få hjelp og støtte av en person som de er tilknyttet når de blir redde, er stresset, har det vondt, er frustrerte, og så videre. Det er i slike situasjoner tilknytningsatferden i særlig grad blir aktivert, og hvor det er viktig at voksne ser barnets behov og raskt gir tilpasset respons på dette.

Den kompensatoriske barnehagen

Barn som har en trygg tilknytning til de voksne i barnehagen viser senere en bedre kognitiv og sosial utvikling enn andre barn i skolen (Clarke-Steward & Allhusen 2005). Spesielt barn som har negative relasjoner til sine foreldre vil dra stor nytte av å inngå i nære relasjoner til ansatte i barnehagen. Gode relasjoner med trygg tilknytning i barnehagen kan kompensere noe for en utrygg tilknytning mellom foreldre og barn (Clarke-Steward & Allhusen 2005), og er derfor svært viktig å få etablert.



Om artikkelforfatterne: May Britt Drugli (may.b.drugli@ntnu.no, t.v.) og Anne Mari Undheim (anne.m.undheim@ntnu.no) er førsteamanuenser ved Regionsenter for barn og unges psykiske helse (RBUP) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim.





Når små barn blir atskilt fra foreldrene sine, vil de kunne reagere med en form for separasjonsangst fordi de mister den opplevelsen av trygghet som foreldrene representerer for barna (Bowlby 1982). I tillegg vil barn som er rundt ett år ha begrensede kognitive forutsetninger for å forstå hva det er som skjer når foreldrene forlater dem i barnehagen (Broberg mfl 2007). De har ennå også begrenset evne til å regulere sine følelser, og vil kunne bli overveldet av for eksempel av følelsen å være redde fordi foreldrene ikke er der. De trenger da at personalet er villig til å inngå i nære og trygge relasjoner til dem, slik de får sin trygghet tilbake og de får hjelp til å regulere sine følelser på et nivå som er håndterbart for dem (Barnas & Cummings 1994).

Studier viser at en sensitiv voksen som tar godt hånd om barnet i barnehagen kan bidra til å redusere barnets separasjonsangst og stressnivå (Ahnert, Gunnar, Lamb & Barthel 2004, Gunnar, Larson, Hertzsgaard, Harris & Brodersen 1992), og barnet utvikler i disse relasjonene gradvis evne til bedre egenregulering av følelser. Barnets oppstart i barnehagen er påvirket av et samspill mellom kjennetegn ved barnet, foreldrene og personalet, samt de rammene for oppstart som barnehagens rutiner representerer. For eksempel vil det bety mye for et lite barn som begynner i barnehagen om foreldrene er utrygge og engstelige i denne situasjonen (Klein, Kraft & Shohet 2010), eller om personalet vegrer seg for å inngå i en nær relasjon til barnet.

En ordning i barnhagen som er forankret i tilknytningsteorien er primærkontaktmodellen. Denne modellen er tatt i bruk på noe ulikt vis i mange barnehager, og innebærer kort at hver voksen har et særlig ansvar for et mindre antall barn. Primærkontakten er sammen med barnet i situasjoner som måltid, bleieskift og ved legging. Man tenker seg at den voksne på denne måten får bedre anledning til å gjøre seg godt kjent med de barna vedkommende har ansvar for, og at det er lettere for det lille barnet å etablere en nær relasjon til voksne i barnehagen når det ikke må forholde seg like mye til hele personalgruppen. Dette vil særlig gjelde når barnet begynner i barnehagen (Ebbeck & Yim 2008). For at gode relasjoner mellom små barn og voksne skal bli etablert, er det en forutsetning at man er relativt mye sammen i løpet av barnehagedagen og at den voksne utviser sensitivitet i samspillet med barnet. Det må være både mange og gode interaksjoner mellom barn og voksen for at tilknytning skal skje (de Schipper, Tavvecchio & IJzendoorn 2008).



Foreldredeltakelse i tilvenningsperioden

De første to til fire ukene etter oppstart i barnehagen synes å være særlig stressende for små barn, dette viser studier som har målt barnas nivå av stresshormonet cortisol i løpet av barnehagedagen (Ahnert mfl 2004, Rauh, Ziegenhaim, Muller & Wijnroks 2000). I de dagene der foreldrene er i barnehagen sammen med barnet er imidlertid stressnivået helt normalt, noe som viser hvor viktig foreldrene er for barnet i tilvenningsperioden (Ahnert mfl 2004). Rauh mfl (2000) fant at barnets tilvenning til barnehagen gikk langt bedre når en av foreldrene kunne være i barnehagen i flere dager og tilvenningen foregikk på en fleksibel og avslappet måte tilpasset barnets behov og reaksjoner.

I denne kvalitative studien ville vi undersøke hvordan foreldre og personale vurderte at barnets tilvenning til barnehagen hadde forløpt, og om bruk av primærkontaktordning og fleksible rutiner ved oppstart i barnehagen (antall dager foreldrene kunne være i barnehagen) syntes å virke inn på tilvenningsprosessen

Metode og utvalg

41 barn som var under 1,5 år da de begynte i barnehagen ble inkludert i studien. Utvalget bestod av 22 gutter og 19 jenter som på intervju tidspunktet hadde en gjennomsnittsalder på 15,6 måneder. Foreldrenes utdanningsnivå var relativt høyt, 46,3 prosent av mødrene og 43,9 prosent av fedrene hadde minst tre års utdanning ved høgskole eller universitet. 81 prosent av foreldrene rapporterte at barnet var i barnehage åtte timer eller mer per dag, mens resten var der i seks til åtte timer. Noen få foreldre fortalte at de hadde noe redusert stilling slik at barnet enten var hjemme en dag i uken eller kunne hentes tidligere.

35 ansatte i barnehagen ble intervjuet om de samme barna. Med unntak av tre, var alle disse utdannet førskolelærere. 35 prosent hadde i tillegg videreutdanning, og over halvparten hadde mer enn ti års erfaring i barnehage.

Utvalget omfattet to familiebarnehager, mens de fleste barna var på avdelinger med 10-14 barn (66 prosent).

Metode og prosedyrer

Barnehager i Trondheim og nærliggende kommuner ble invitert til å delta i studien, der målet var å inkludere minst 40 barn. Vi inkluderte barnehageavdelinger fortløpende etter hvert som de meldte seg på. Barn på den enkelte avdeling ble trukket tilfeldig fra en liste med nummer tilsvarende antall barn på avdelingen når disse var oppført alfabetisk og foreldrene hadde samtykket til deltakelse.

Intervjuene med foreldre ble foretatt hjemme hos dem eller på et annet sted som foreldrene ønsket (barnehagen, arbeidssted, RBUP), og intervjuene av personalet ble foretatt i barnehagen. Intervjuene varte 40 – 70 minutter. De ble tatt opp med lydopptaker og senere transkribert. Hvert tema i intervjuet ble introdusert med et åpent spørsmål, og deretter fulgt opp av utdypende spørsmål ved behov.

I tillegg til kvalitative intervju ble det samlet inn ulike bakgrunnsdata fra barnehagen, blant annet om de hadde primærkontaktmodell og hvilke rutiner barnehagen hadde når barnet begynner i barnehagen.

Dataanalyse

I analysen av data brukte vi elementer fra *grounded theory* (Strauss & Corbin 1990). Det betyr at vi først identifiserte begreper i teksten knyttet til hvert tema. Etter å ha sammenlignet og gruppert disse, laget vi mer overordnede kategorier som dekket flere av begrepene fra den åpne kodingen. I drøftingen var målet å belyse disse kategoriene på et ytterligere overordnet nivå. Forskerne samarbeidet om analyseprosessen.

Studien er vurdert av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk ved NTNU.

Tilvenningen

Både foreldre og personale ble bedt om å vurdere hvordan de syntes barnets tilvenning til barnehagen hadde gått.

To tredeler av personalet og noe under halvparten av foreldrene mente at barnet hadde funnet seg raskt og godt til rette i barnehagen, og at barnet ikke hadde hatt noen spesielle negative reaksjoner. Disse informantene la vekt på forhold som «barnet har en så hyggelig primærkontakt, han likte henne fra første stund og slo seg raskt til ro», «vi hentet henne tidlig hver dag de første to ukene, slik at hun skulle få en god start. Primærkontakten ga henne masse oppmerksomhet. Det har ikke vært noen problemer», «det gikk veldig lett, foreldrene var så rolige og trygge. Det virket inn på gutten som trivdes fra første dag».

En tredel av personalet og noe over halvparten av foreldrene beskrev ulike former for begynnervansker hos barnet, enten i løpet av de første ukene eller i form av reaksjoner som kom etter et par uker. Her ble det lagt vekt på forhold som: «det var vanskelig å gå fra han, han gråt hver dag de første ukene og prøvde å følge etter meg. Det var tøft for oss begge», «til å begynne med virket alt så bra, men etter noen uker begynte hun å klamre seg til meg når jeg skulle gå og hun gråt masse. Hun ble også sint på personalet. Jeg og personalet

måtte jobbe mye med å finne gode rutiner om morgenen og etter en stund ble det mye bedre», «den første tiden virket hun veldig ulykkelig når foreldrene gikk og ville bare være i armene mine. Noen dager måtte vi ringe foreldrene og få dem til å hente henne tidligere, fordi hun var så lei seg. Hun slo seg ikke til ro før etter flere måneder, men nå ser hun ut til å trives med oss og barna».

De barna som personalet mente hadde hatt vansker med tilvenningen, var med tre unntak de samme barna som foreldrene hadde beskrevet. Mens foreldrene på sin side vurderte at relativt mange flere barn hadde hatt startvansker enn det personalet vurderte.

Primærkontaktmodellen virker

Vi ønsket videre å undersøke hvor mange barnehager som hadde primærkontaktmodell og om denne ordningen syntes å virke positivt inn på barnas oppstart i barnehagen.

En tredel av barnehagene hadde primærkontaktmodell som fast ordning, en tredel hadde den når barn begynte i barnehagen og en tredel hadde ikke denne ordningen. Vi definerte familiebarnehager og avdelinger med bare to ansatte inn under primærkontaktordning.

I ni av de 13 barnehagene (70 prosent) som ikke har primærkontaktordning ble det rapportert om at barnet hadde vansker under tilvenningsperioden. I barnehager med primærkontaktordning var andelen barn med begynnervansker under halvparten.

Hvordan virker rutiner ved oppstart?

Her kartla vi om barnehagen hadde faste regler for hvor mange dager foreldrene kunne være sammen med barnet ved oppstart eller om dette ble mer fleksibelt håndtert i hver enkelt sak.

Med unntak av seks barnehager oppga de ansatte at man hadde fleksible rutiner for hvor lenge foreldrene kunne være sammen med barnet i barnehagen ved oppstart. De fleste ansatte sa at dette var noe man måtte se an, og at det ble laget en plan i hvert enkelt tilfelle etter behov: «Vi har klare rutiner for tre dager, deretter ser vi det an. Hvis barn eller foreldre trenger mer, ordner vi det. Noen foreldre har vært her både to og tre uker. Det er viktig for barnet at foreldrene også blir trygge, Vi tenker at en god start er viktig for små barn og vi er fleksible.» «Foreldre og barn er her sammen i tre dager, eller mer hvis det trengs. Noen ganger må vi be foreldrene være lenger fordi vi ser at barnet ikke har blitt trygg ennå, andre ganger ønsker foreldrene selv å være noen dager til. Vi finner ut av hva som er best for barnet sammen med foreldrene.»

I seks av barnehagene var rutinen at foreldrene er til stede tre dager og ikke mer: «Vi har en fast plan for tre dager og den brukes for alle. Etter det vil vi etablere kontakt med barnet uten at foreldrene er tilstede. Det er mye enklere da. Vi er veldig erfarne og trygge i arbeidet vårt, og tenker denne rutinen fungerer godt.»

I de seks barnehagene som ikke hadde fleksible rutiner med hensyn til hvor mange dager foreldrene kunne være i barnehagen, ble det av foreldrene (i fire tilfeller) og av personalet (i ett tilfelle) rapportert at fem barn hadde vansker med sin oppstart i barnehagen.

Foreldre vs. personale

Hovedfunnet i denne kvalitative studien av 41 barn som begynte i barnehage før de var 1,5 år, er at foreldre rapporterer om flere barn som har vansker med sin oppstart i barnehagen (noe over halvparten) enn det personalet gjør (en tredel). Sett samlet viser funnene at over halvparten av barna hadde ulike former for negative reaksjoner i løpet av den første måneden de var i barnehage, mens noe under halvparten ikke viste slike reaksjoner. Videre tyder studien på at når barnehagen har en primærkontaktordning og fleksible rutiner for hvor mange dager foreldrene kan være i barnehagen sammen med barnet i oppstarten, går tilvenningen lettere for barnet.

Tidligere forskning viser at det kan være stressende for barn rundt ett års alder å begynne i barnehage (Ahnert mfl 2004, Fein 1995, Rauh mfl 2000), noe særlig foreldrene også i vår studie forteller om. Det er mulig at foreldrene er bedre informanter enn personalet når det gjelder å avdekke at barnet sliter med sin barnehagestart. Foreldrene kjenner på dette tidspunktet barnet langt bedre enn det personalet gjør og de vil lettere fange opp tegn på at barnet har ikke har det bra. Personalet vil på sin side ikke vite noe om hvordan barnet var før der begynte i barnehagen, og vil ha større vansker med å registrere endringer i barnets atferd og fungering. Det kan imidlertid også være at personalet med sin erfaring med hvordan barn naturlig reagerer på å begynne i barnehagen, ikke tolker en del signaler fra barnet like negativt som det foreldrene gjør. Imidlertid var det få forskjeller mellom det foreldrene og personalet rapporterte av reaksjoner på de barna de faktisk var enige om, slik at det synes som om partene tenkte ganske likt om barnets reaksjoner.

Primærkontaktmodellen legger opp til at barnet skal få anledning til å knytte tettere bånd til en eller to av personalet enn resten, og dermed muliggjøre tilknytning mellom personal og barn. Tidligere forskning har vist at

nettopp tilstedeværelse av en sekundær tilknytningsperson reduserer barnets stressnivå når foreldrene ikke er der (Ahnert mfl 2004) og at primærkontaktmodellen letter barnets tilvenning i barnehagen (Ebbeck & Yim 2009). Dette finner vi også i vår studie ved at andelen barn med negative reaksjoner på å begynne i barnehagen er høyere i barnehager uten primærkontakt enn de med. For små barn vil det være vanskelig å gjøre seg kjent med mange nye voksne på en gang. De trenger at positive relasjoner mellom barn og nye voksne etableres med basis i trygge bestående relasjoner. Foreldrene må være tilstede mens barnet gjør seg kjent med en ny voksen, deretter kan denne «kjede» barnet sammen med andre voksne på avdelingen slik at barnets trygghet overfor hele personalgruppen gradvis bygges opp. For at små barn skal kunne utforske både nye relasjoner og et nytt miljø, trenger de å ha en trygg base å utforske fra (Bowlby 2007).

Fleksible foreldrerutiner positivt

Studien vår tyder også på at fleksible rutiner i form av hvor mange dager foreldrene kan være i barnehagen sammen med barnet ved oppstart i barnehagen, er positivt for barnets tilvenningsprosess. Det samme er funnet i andre studier (Ebbeck & Yim 2009, Rauh mfl 2000). I en tysk studie fant de at antall dager mødre var sammen med barna sine når barna begynte i barnehagen, delvis reflekterte mødrenes sensitivitet overfor hvor utfordrende det faktisk var for de små barna å begynne der (Ahnert mfl 2004). Hvis foreldrene ikke får anledning til å hjelpe barnet sitt med å finne seg til rette i barnehagen så lenge barnet tren-

ger dette, kan barnet i en periode oppleve at ingen er sensitive nok overfor barnets emosjonelle tilstand. Dette kan bidra til å øke barnets stressnivå.

En praktisk implikasjonen av denne studien er at barnehager bør ha en primærkontaktordning, i alle fall den første tiden, når små barn begynner i barnehage. Denne ordningen synes å lette tilvenningsprosessen for mange barn. Trolig vil det også oppleves som enklere for foreldrene å bli kjent med en av personalet til å begynne med. I tillegg bør barnehagene ha fleksible rutiner med hensyn til hvor mange dager foreldrene kan være sammen med barnet i barnehagen ved oppstart. Da kan personale og foreldre sammen evaluere hvordan tilvenningen går og hvorvidt barnet er blitt trygg på minst en i personalgruppen før foreldrene lar barnet være igjen i barnehagen.

Små barn trenger å føle seg trygge for å fungere og ha det godt i barnehagen. Ingen kvalitetsindikator er viktigere for små barn i barnehage enn at de har gode og nære relasjoner til de voksne der (Burchinal & Cryer 2003), og det er foreldrene som må hjelpe barnet med å få etablert disse relasjonene. Det er svært viktig at barnehagens rutiner ved oppstart er tilpasset små barns behov, slik at denne oppstarten ikke påfører småbarna unødige belastninger.

Dette er en kvalitativ studie og funnene kan derfor ikke uten videre generaliseres til barnehager generelt. Imidlertid er det en støtte for funnene at de stemmer overens med funn fra andre studier. Til å være en kvalitativ studie, er også antall deltakere relativt høyt.

Referanser

- Ahnert, L., Gunnar, M., Lamb, M. E. & Barthel, M. (2004). Transition to child care: Associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child Development*, 75: 639-650.
- Barnas, M. V. & Cummings, E. M. (1994). Caregiver stability and toddler's attachment-related behavior towards caregivers in day care. *Infant Behavior Development*, 17: 141-147.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss*. Vol. 1. Loss. New York: Basic Books.
- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in nonparental daycare. *Attachment and Human Development*, 9: 307-319.
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T. & Motthander, P. R. (2007). *Anknytningsteori*. Stockholm: Natur og Kultur.
- Burchinal, M. R. & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental out-

- comes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.
- Clarke-Steward, A. & Allhusen, V. (2005). *What we know about childcare*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Ebbeck, M. & Yim, H. Y. (2009). Rethinking attachment: fostering positive relationships between infants, toddlers and their primary caregivers. *Early Child Development and Care*, 119: 899-909.
- Fein, N. A. (1995). Infants in group care: Patterns of despair and detachment. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 261-275.
- Gunnar, M. R., Larson, M. C., Hertzsgaard, L., Harris, M. L. & Brodersen, L. (1992). The stressfulness of separation among nine-month-old infants: Effects of social context variables and infant temperament. *Child Development*, 63: 290-303.
- Klein, P., Kraft, R. & Shohet, C. (2010). Behavior

- patterns in daily mother-child separations: possible opportunities for stress reduction. *Early Child Development and Care*, 180, 387-396.
- Rauh, H., Ziegenhain, U., Muller, B. & Wijnroks, L. (2000). Stability and change in infant-mother attachment in the second year of life: Relations to parenting quality and varying degrees of day-care experience. In: Crittenden, M. P. & Claussen, H. A. (Eds.), *The organization of attachment relationships: Maturation, culture and context*. New York: Cambridge University Press.
- de Schipper, J. C., Tavecchio, L. & van Ijzendoorn, M. H. (2008). Children's attachment relationships with day care caregivers. *Social Development*, 17: 454-470.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics in qualitative research*. London: Sage Publications.

Ta tiden tilbake

Hva vil det si ikke å ha tid til noe? Hva er det som gjør at vi ikke får tid til det viktigste i barnehagen, nemlig barna? Hva kan vi gjøre for å få tid til dette viktigste i en barnehage? *Ta tiden tilbake* er et pedagogisk utviklingsarbeid som var et ledd i videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid ved Høgskolen i Bergen. Prosjektet beskrevet i artikkelen ble gjennomført ved Oppigard barnehage i Bergen.

Av Nina Carson og Sissel Mongstad

Barnehagens rammeplan understreker at barnehagen skal være en lærende organisasjon. En videreutdanning som den det her er tale om kan bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon, da den styrker førskolelærernes formelle kompetanse og utvikler spisskompetanse. I tillegg fører den til en positiv utvikling for hele barnehagen, da studiet baserer seg på utviklingsarbeid i egen barnehage (Kunnskapsdepartementet (KD) 2008 – 2009).

Kravet om at barnehagen skal være en lærende organisasjon blir gjentatt i Stortingsmelding nr. 41 (2008 – 2009) *Kvalitet i barnehagen*. Barnehagen skal være en lærende organisasjon som skal være i stand til å møte nye krav og utfordringer, og som skal drive med kontinuerlig kvalitetsutvikling. Dette krever en stadig utvikling av kompetansen til alle grupper av ansatte i barnehagene. De er alle i kontakt med barna. Det er derfor viktig at hele personalet har kunnskap om barn, barndom og barnehagens samfunnsmandat. Videre understrekes det at førskolelærerne og det øvrige personalet i barnehagen er den viktigste innsatsfaktoren for kvaliteten i tilbudet.

I plandokumentet *Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007-2011* hevdes det at regjeringen har ambisiøse mål for barnehagene. Alle skal få plass innen rimelig tid, prisen skal være lav og kvaliteten høy. For å sikre kvaliteten på det pedagogiske tilbudet er det i barnehageloven fastsatt utdanningskrav for pedagogisk ledere og prosjektledere. Førskolelærere har kunnskap om barns utvikling og læring, og deres kompetanse er viktig for å sikre et barnehagetilbud av høy kvalitet.

I Soria Moria-erklæringen sier regjeringspartiene at «regjeringen vil ha en tiltaksplan

for å øke antall førskolelærere i barnehagene, og opprettholde kravet om pedagogisk kompetanse blant ledelse og ansatte i barnehagene». De siste årene har det vært en stor økning i antall barnehageplasser. I denne utbyggingsfasen er det en utfordring å skaffe nok førskolelærere til barnehagene. Regjeringens strategi skal bidra til at mangelen på førskolelærere reduseres og at det vil bli lettere å rekruttere og beholde førskolelærere til barnehagen (KD 2008 – 2009).

Videreutdanning som virkemiddel

I tiltaksplanene for perioden 2007 – 2009 fremhever regjeringen blant annet *Videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB-studiet)* som et virkemiddel for å sikre at førskolelærere blir værende i barnehagene og å stimulere til å få førskolelærere tilbake til barnehagene.

Dette studiet ble satt i gang i 2001 som en oppfølging av forrige stortingsmelding om kvalitet i barnehagen (KD 2008 – 2009). Dette er en videreutdanning for førskolelærere som arbeider i barnehagene. Studiet innebærer deltids videreutdanning over ett år (30 studiepoeng) med heldagssamlinger ved høgskolene, veiledede nettverk og praktisk utviklingsarbeid i barnehagen. KD har i perioden fra 2001 til og med 2008 gitt midler til utvikling og gjennomføring av PUB-studier ved 13 høgskoler. Evalueringer viser at studiet bidrar til økt læring og engasjement, økt stabilitet blant førskolelærere og utvikling av barnehagen som lærende organisasjon. Studiet har positive ringvirkninger for didaktikk og utviklingsarbeid også ved høgskoler og universiteter. I 2009 ble tiltaket styrket, og KD satte av totalt 6 millioner kroner til dette studiet.

De første PUB-studiene, som dette prosjek-

tet, var ikke knyttet til spesielle fagområder. I 2009 ble det imidlertid lyst ut midler til *Fagprofilerte PUB-studier – videreutdanning for førskolelærere*, med spesielt fokus på utvalgte fagområder, *Kommunikasjon, språk og tekst, Antall, rom og form, Kunst, kultur og kreativitet, Natur, miljø og teknikk og Forebyggende og tidlig innsats – tverrfaglig samarbeid til barns beste*.

Bakgrunn for prosjektet *Ta tiden tilbake*

Den barnehagen det her dreier seg om, Oppigard barnehage eid av Studentsamskipnaden i Bergen, hadde i lang tid vært preget av en fullstendig rehabilitering/ombygging. Den



gikk fra å være en femavdelings barnehage (tre førskolelærere/assistenter på 19 eller 10 barn) til en barnehage med to baser. Hver base har 32 barn i aldersgruppen null til seks år og 7,5 stillinger, med 2,5 pedagogiske ledere per base. Ombyggingen førte til at personalet måtte finne nye arbeidsmåter/rutiner og de møtte mange utfordringer i forbindelse med den nye organiseringen.

Våre handlinger i organisasjoner er styrt av vår forståelse av hvordan organisasjon

nen fungerer og hvilke normer og verdier som gjelder og hvordan vi gjensidig påvirker hverandre. I tillegg blir våre handlinger styrt av vår forståelse av hverandres arbeidsoppgaver og hvordan teknologien fungerer. Når vi kommer inn i en ny arbeidssituasjon, vil vi sansynligvis ha lite av den typen forståelse.

Det vi da lærer, er at det er veldig mye i det nye arbeidet som det er umulig å lese seg til eller lære på andre måter enn gjennom erfaringer i arbeidssituasjonen og i det sosiale fellesskap i organisasjonen (Klev og Levin 2009).

Etter omorganiseringen kom det fram at personalet ikke hadde tid til det som er det viktigste, nemlig barna. Førskolelærere og assistenter hadde ikke tid til å være tilstede for barna i her- og nåsituasjoner. Dette var en genuin tilbakemelding fra personalgruppen. Prosjektleder ønsket å gripe fatt i dette ut fra en tenkning om at personalet hadde like mye tid nå som de alltid hadde hatt. Tid er konstant, selv om den oppleves relativt – dermed blir fortolkningen viktigere enn fakta.

Det som er viktig, er ikke hva som skjer, men hvordan folk fortolker hendelsen. Ulike personer vil oppfatte og fortolke samme hendelse på ulike måter. Det som er viktig for en organisasjons effektivitet, er ikke hvordan strukturen er utformet, men hvilke felles verdier og normer de ansatte i organisasjonen har (Jacobsen 2005).

Ut fra at opplevelsen av tidsmangel gjaldt alle, valgte prosjektleder å ta med hele personalgruppen i prosjektet. Det er viktig i et utviklingsarbeid å utvikle hele personalets eierforhold til prosjektet, slik at alle opplever seg selv som deltakere og aktører (Kvistad og Søbstad 2005). Tidsklemmen var den samme for alle ansatte, et kulturfenomen og ikke et enkeltfenomen hos den enkelte.

Kultur, definert som de grunnleggende oppfatninger, normer og verdier, vil i stor grad være med på å bestemme oppfatningen av en organisasjon (Jacobsen 2006).

Som en nyansatt sa: «Er det slik i denne barnehagen at man må løpe for

at det skal se ut som man gjør noe?» Prosjektleder brukte mye tid på å reflektere over dette utsagnet.

Mangel på opplevd tid ble bakgrunnen for hennes valg av fokusområde til prosjektet. Målet ble å bevisstgjøre personalet på hva de bruker tiden til og hvordan de gjenkjenner her og nå-opplevelser med barna. Følgende problemstilling ble formulert: Hvordan kan vi som personal bli bevisst på hva vi bruker tiden til, og gjenkjenne her og nå-opplevelser med barna?

Prosjektleder bestemte tema og problemstilling etter observasjon av personalgruppen. En annen tilnærming kunne vært å gå åpent ut til personalet og kartlagt hva de ville skulle være tema for prosjektet. Ved å gå åpent ut til personalet kan et utviklingsprosjekt få en sterkere forankring i personalgruppen. Prosjektlederen handlet imidlertid ut fra en diskurs om at den observasjonen hun hadde gjort med henblikk på tid, var noe personalet var opptatt av, og følgelig valgte hun dette som tema.

Det neste skrittet i pedagogisk utviklingsarbeid er kartleggingsfasen. Dette er en fase som svært ofte ikke legges nok vekt på. Imidlertid er denne fasen nødvendig for å få prosjektet forankret i personalet, slik at de kan få et eierforhold til utviklingsarbeidet. Utvikling av en felles forståelse i en personalgruppe er grunnleggende viktig i pedagogisk arbeid generelt, men særskilt i utviklingsarbeid (Kvistad og Søbstad 2005).

Prosjektlederen ønsket å studere mer konkret *hvorfor* personalet ikke hadde tid og *hvor* *dan* dette opplevdes. Hun ønsket å undersøke om personalet hadde en felles forståelse av begrepene *her og nå-opplevelser* og *ta tiden tilbake*. Kartleggingen besto av besvaring av et spørreskjema og medarbeidersamtaler der svarene i skjemaet ble utdypet. Med 18 ansatte tok dette tid, men tiden ble sett på som betydningsfull og viktig for å identifisere problemstillingen så konkret som mulig. Faren er at man ikke tar seg god nok tid til dette arbeidet, men er for ivrig med å sette i gang tiltak.



Om artikkelforfatterne: Nina Carson (nina.carson@hib.no) er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Bergen, Sissel Mongstad (sissel.mongstad@sib.no) er styrer ved Bortigard barnehage eid av Studentsamskipnaden i Bergen (private bilder).





Resultatet av kartleggingen

Kartleggingen viste felles oppfatninger av tid og her og nå-situasjoner. Et annet resultat var at fulle arbeidsplaner var en hindring for å være her og nå med barna. Som en sier: «Jeg hadde ikke noe valg.»

Det er et lett å føle at ting skjer med oss, uten at vi har kontroll. Eller at de valg vi foretar, er bestemt av krefter vi ikke overskuer (Schibbye 2007).

Etter diskusjon på personalmøtet der personalet benyttet veiledningsmetoden *Tegning* (Carson og Birkeland 2009) ble følgende problemstilling formulert: Hvordan kan personalet bli bevisst på hva vi bruker tiden til og gjenkjenne her og nå-opplevelser med barna?

Problemstillingen må være et spørsmål som skal fungere som ledetråd gjennom hele prosjektet. Den ble videre diskutert på personal-, pedagogisk leder- og basemøter. Personalet mente at denne prosessen førte til læring for den enkelte. Læring finner sted gjennom endret kunnskap og adferd (Kvistad og Søbstad 2005). Personalgruppen ble enige om fire tiltak.

Tiltak én: Færre faste aktiviteter

Dette ble en utfordring for noen i personalgruppen. For noen var dette svært vanskelig. De måtte gi slipp på noe og det er aldri enkelt. Hvem skulle bestemme hvilke aktiviteter som

skulle velges bort? Dette ble en utfordring for eksempel for assistenten som hadde spesialisert seg på akkurat den aktiviteten.

Det ble innført møtefri uke hver fjerde uke som et resultat av kartleggingen og bevisstgjøringen om hva som førte til stress. Personalet opplevde møtedagene som spesielt travle dager, da de også til enkelte tider fikk ansvaret for barna på den andre basen når personalet der hadde møter.

Tiltak to: Fantasireise

Prosjektleder ledet en *fantasireise* (Carson og Birkeland 2009) der personalets forhold til «ta tiden tilbake» var i fokus. Personalet fant reisen meget spennende og de fleste kunne se konturene av «ta tiden tilbake». Den enkelte fikk 10 minutter til individuelt arbeid med spørsmålet: «Hva har jeg brukt tiden min til på jobb i dag?»

Alle opplevde dagen som representativ for en dag i barnehagen. De som hadde tilbragt dagen med de yngste barna, opplevde dagen som svært rutinepreget. De som hadde vært med de største barna, opplevde en dag med tempo og variasjoner, men ikke stress. 90 prosent opplevde dagen som forventet før de dro hjemmefra.

Men flere kom med følgende uttalelser: «I det siste tiden har jeg ikke gledet meg til å gå på jobb», «opplevelse av å komme til kort», «ting jeg ikke rår over – gjør meg sliten». De fleste opplevde ikke de store overraskelsene, men en opplevelse av at dagen var mer positiv enn det de trodde den ville bli. Ønsket om flere her og nå-situasjoner var stor.

Tiltak tre: Assistentene

Prosjektlederen gjennomførte medarbeider-samtaler med alle assistentene. Det som ble tydelig for henne var disse samtalene var problemet med sykefraværet og den uforutsigbarheten det medførte. Etter medarbeidersamtalene fikk prosjektet en dreining med fokus på *stressmestring*. Dette førte til til tiltak fire.

Tiltak fire: Kurs om stressmestring

Kurset med en ekstern foredragsholder vektla følgende: Hva er stress og hva gjør den enkelte stresset?

Personalet lærte om sitt eget forhold til stress og om forskjellen på stress og utbrenthet. Stress er en nøytral beskrivelse av at kroppen blir

utsatt for nye situasjoner og opplevelser. Beredskapen skjerper oppmerksomheten og øker motivasjonen vår, en naturlig «oppstiver» som gjør at vi yter vårt beste. Utbrenthet betyr sluttstadiet i en nedbrytende tilpasning, et resultat av langvarig ubalanse mellom krav og ressurser (Gotvassli 2004).

Likeledes ble oppmerksomheten rettet mot mestring. Mestring er en prosess der vi lærer å analysere og evaluere en situasjon for så å beslutte noe om hvordan vi kan beskytte oss mot uønsket virkning av stress, samtidig som vi prøver å dra nytte av de positive mulighetene i stressprosessen (op.cit.). Evalueringen viste at kurset hadde gjort personalet mer bevisst egen stressmestring.

Analyse og drøftinger

For at personalet skal få et eierforhold til et prosjekt er det en klar forutsetning at kartleggingen tas på alvor og at personalet får jevnlig informasjon og veiledning. Vår erfaring er at prosjekter som ikke tar dette på alvor, ofte ikke overlever.

I dette prosjektet ble motivasjon og oppfølging en utfordring for prosjektleder fordi barnehagen hadde to andre prosjekter som skulle gjennomføres samtidig¹. En annen utfordring ble å knytte alle tre prosjekter sammen slik at personalet ikke opplevde merarbeidet som belastende. Relasjonsperspektivet ble viktig. Prosjektleder arbeidet mye for å skape gode relasjoner mellom seg selv og de ansatte slik at de kunne bli trygge og ha et ønske om å bruke tid på prosjektet. Hun opplevde liten motstand i forhold til prosjektet, noe vi tilskriver at personalet hadde fått det ønskede eierforholdet til det.

Prosjektleder innså at skulle prosjektet ha muligheter til å overleve, måtte hun presentere noen raske resultater i kartleggingsfasen. Som kartleggingsmetoder valgte hun spørreskjema med medarbeidersamtaler til oppfølging. Det ble viktig å samle kvantitativ informasjon og få avklart begreper. En testende problemstilling ble valgt.

En testende problemstilling vil ofte ha som hensikt å finne omfanget, hyppigheten eller utstrekningen av et fenomen (Jacobsen 2006).

Spørreskjemaet ble ikke anonymisert fordi resultatene skulle brukes i medarbeidersamtalene. Alle opplevde medarbeidersamtalene som en god arena for å utdype det som kom

frem i spørreskjemaene. Som utgangspunkt for disse samtalene ble dialogen valgt som metode. I dialogen med sine medarbeidere får lederen det beste svaret som finnes og slipper selv å gi diktete svar (Spurkeland 2009).

Målbarheten ble en essensiell utfordring for prosjektleder. Viktigst i begynnelsen av prosjektiden ble strukturen i og organiseringen av barnehagen. Var det struktur og organisering som skapte tidsklemmen? Dette ville være teknisk enkelt å måle og ta fatt i. Er personalet organisert riktig? Har barnehagen for mange møter? Månedplaner og dagsrytmer ble lagt under lupen, og personalets ansvarsområder likeså. Var ansvarsområdene «passe krevende» i forhold til den enkeltes kunnskaper og opplevelse av tid? Personalet tok opp problemene rundt organisering og struktur på pedagogisk leder- og personalmøter. Hvilke forandringer ville være viktig å få gjennomføre i forhold til organisering og struktur? Ville personalet oppleve at de fikk mer tid til her og nå-opplevelser med barna om vi organiserte oss annerledes eller forandret strukturen?

Ikke struktur og organisering alene

Prosjektet endret etterhvert kurs. Det ble klart at endring av struktur og organisering alene ikke var nok til at personalet fikk en opplevelse av mer tid til barna. Oppmerksomheten ble nå rettet mot bevisstgjøring av hva personalet bruker tiden sin til, i håp om å oppnå en holdningsendring.

Hvordan tenke nytt og mer bevisst om organisering? Hvordan finne den optimale formen som best her og nå-muligheter med barna?

Videre ble motivasjonsarbeid viktig. Hvordan hente frem lysten og gleden hos personalet? Hvordan snu engasjementet og holdningene til den enkelte og oppleve å «råde» over egen dag? (Schibbye 2007)

På det personlige planet ble det en utfordring for hver enkelt førskolelærer og assistent å arbeide med stressmestring gjennom å bli klar over hva som gjør den enkelte stresset, og hvordan unngå det. På det organisatoriske planet ble det en utfordring å finne en god balanse mellom tid og krav til den enkelte slik at ansvarsområder oppleves passe store, men samtidig utfordrende.

For å kunne dokumentere måloppnåelsen ble spørreskjema og opplevelsesnotater fra personalgruppen valgt. I spørreskjemaet ble

den enkelte spurt om de opplever å ha økt sin bevissthet om hva de bruker tiden til i dag, og begrunne svaret. Opplevelsesnotatene vektla personalets opplevelse av å ha tid.

Alle svarte at de hadde fått et mer avklart syn på her og nå-situasjoner med barna. En svarte: «Med påkledning i garderoben oppstår det alltid her og nå-situasjoner. Man kommer tett på barnet og praten går lett.» En annen svarer: «Jeg tar meg tid til det fordi jeg vet det er rom for det i personalgruppen.»

På spørsmål om hvor ofte tenker du «i dag fikk jeg tid til ...», svarer en ansatt: «Hver dag får jeg tid til noe som jeg ønsket å få tid til.» På spørsmål om det har skjedd en endring i synet på stress, svarer en annen: «Ja, for eksempel bestemte jeg meg tidlig for at jeg ikke skulle la meg stresse over at pedagogisk leder skulle slutte i barnehagen. Jeg bestemte meg heller for å nyte hver dag, og den dagen hun slutter er det over. Det kan jeg ikke styre. Så derfor vil jeg bare nyte her og nå.

Personalet tenker fortsatt at opplevelse av å ha tid er knyttet sammen med hvor mange det er på jobb til enhver tid. Men flere har svart at de innser at det til visse tider ikke er mange nok til stede. Som en skriver: «Jeg innser at til visse tider i løpet av dagen er det travelt, og jeg utnytter derfor de stundene der jeg kan roe ned og være tilstede, eksempelvis i leken.»

En hovedkonklusjon etter projektet er at selv om fravær og ramme faktorer er som før, så forstår hver enkelt opplagt at det gjelder uansett gjelder å se mulighetene i begrensningene.

Ledelse i prosjektarbeid

Prosjektleder så det som spesielt viktig å ha gode og tette relasjoner til den enkelte medarbeider. Relasjonsledelse dreier seg om å bry seg om andre og å arbeide for jobbtilfredshet og trivsel. Det handler også om å kunne motivere personalet for arbeidsoppgavene (Skogen m. fl. 2005).

Arbeidet med relasjonsledelse økte muligheten for realisering av projektet og bidro til åpenhet fra personalets side. På den måten fikk prosjektleder et bedre helhetsbilde av den enkelte og hele personalgruppen. En leder administrerer og gjennomfører arbeidet i en organisasjon gjennom kommunikasjon med personalet.

Gjennom forståelse for mellommenneskelige

relasjoner, problemløsning, løsning av administrative oppgaver og samspill, påvirker og motiverer lederen personalgruppen (Skogen m. fl. 2005). Relasjonsledelse skal bidra til å nå aktuelle mål.

Det viktige eierforholdet

Prosjektet har vist at skal et utviklingsarbeid realiseres, kreves det god kunnskap om den enkelte i personalet og hvordan de blir motivert. Personalet må ha et eierforhold for å bli motivert. Det er den enkeltes bevissthet prosjektet avhenger av. Indre motivasjon og eierforhold er forutsetninger for holdningsendringer og det å oppnå felles verdier.

Videre har erfaringene vist at en vellykket prosjektgjennomføring krever utdanning i prosjektarbeid og i ledelse av prosjektarbeid, og at mål, problemstillinger og utfordringer må diskuteres jevnlig i hele prosjektperioden.

(Prosjektet ble avsluttet sommeren 2007. Det kunne vært interessant å gjøre en ny kartlegging av hvordan personalet forholder seg til tid, stressmestring og «være her og nå» med barna.

En slik kartlegging vil muligens vise om projektet var levedyktig eller om det bare ble en «happening».)

1 To pedagogiske ledere tok den samme utdanningen som prosjektlederen på samme tid.

Referanser

- Carson, N. & Birkeland, Å. (2009): Veiledning for førskolelærere. Høyskoleforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2004): Et kompetent barnehagepersonale: om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen. 2. utg. Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005): Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode 2. utgave. Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2006): Organisasjonsendringer og endringsledelse. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klev, R. & Levin, M. (2009): Forandring som praksis: endringsledelse gjennom læring og utvikling. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (1999–2000): St.meld. nr. 27 Barnehage til beste for barn og foreldre. Kunnskapsdepartementet
- (2006): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Kunnskapsdepartementet (2008–2009): St.meld. nr. 41 (2008–2009) Kvalitet i barnehagen.
- Kunnskapsdepartementet (2007): Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007–2011.
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005): Kvalitetsarbeid i barnehagen. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Schibbye, A. L. (2007): Livsbevissthet – om å være tilstede i eget liv. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M. & Vaagan Slåtten, M. (2005): Å være leder i barnehagen. Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2009) Relasjonsledelse. 3. utg. Universitetsforlaget.

En metode for bevisføring, eierskap og synliggjøring

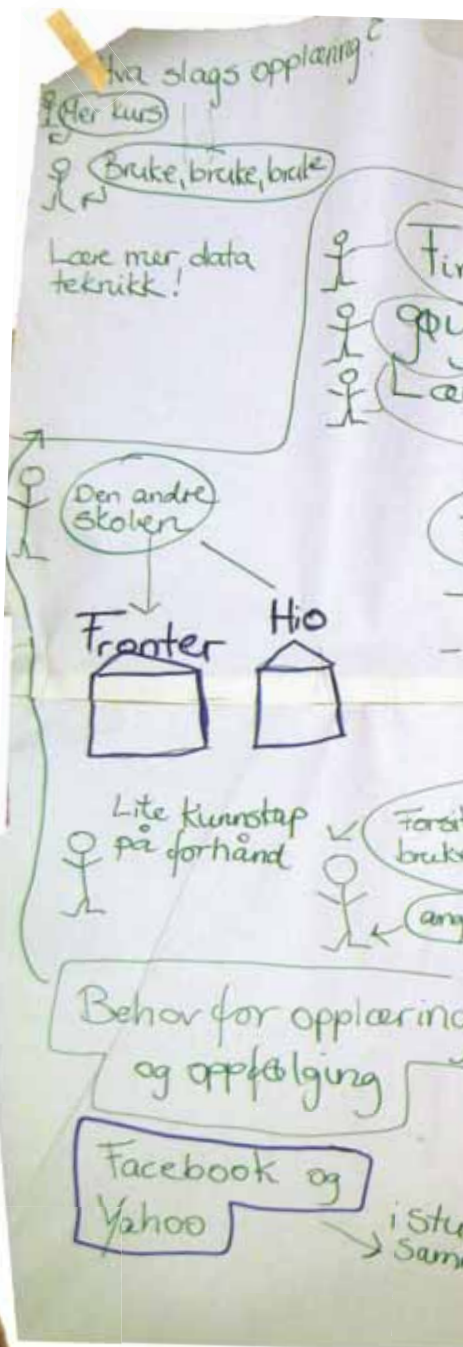
«Rike bilder»-metoden er brukt i grupper med minoritetsspråklige studenter ved ABF-studiet ved HiO/HiOA, og med hell, ifølge artikkel- forfatterne. De mener også at metoden er anvendelig innen kvalitets- og kompetanseutviklingsarbeid i barnehagen.

Av Kristin Holte Haug, Anita Olcay
og Larissa Sjarbaini

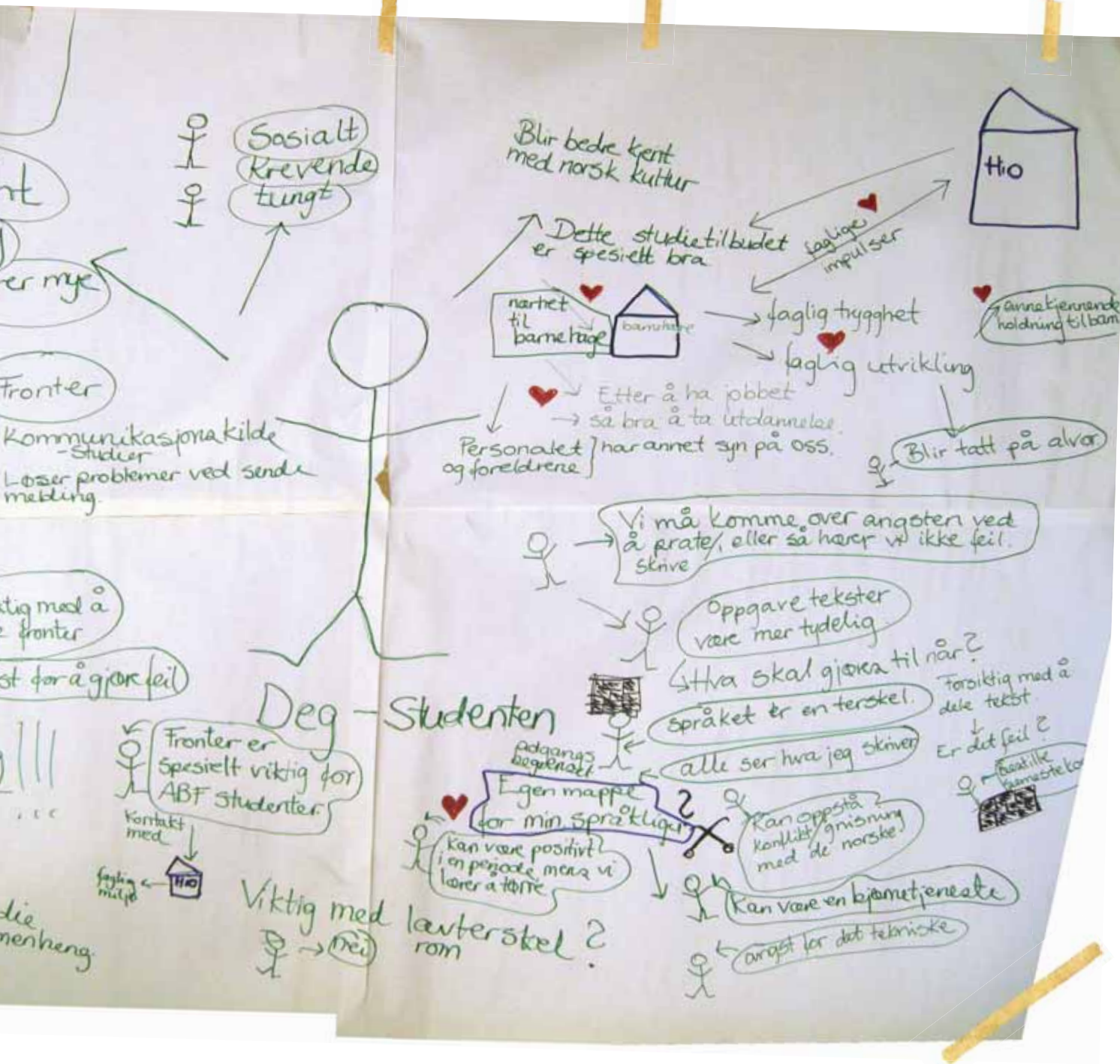
Det kan være vanskelig å synliggjøre og få oversikt over det mangfold av perspektiver som oppstår når faglige problemstillinger drøftes, som i en studentgruppe eller i møter i barnehagen. Det kan knyttes til at vi har forskjellig kultur, religion, språk, erfaringer, faglig bakgrunn, kjønn, m.m., noe som

vil prege våre tanker og meninger om de saker som diskuteres. Det er ikke enkelt å få oversikt over et slikt mangfold, og enda vanskeligere kan det være å dokumentere det, for eksempel i et møtereferat eller et transkribert intervju.

Vi vil gjerne få dele våre erfaringer med metoden «Rike bilder» som vi har brukt i prosjektet Læringsplattformer (LMS) i Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning¹ (ABF) - et mangfoldperspektiv. Her presenterer vi metoden



Artikkelforfatterne er alle tilknyttet Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA); f.v. Larissa Sjarbaini, ph.d. i organisasjon og ledelse og master i psykologi, prosjektmedarbeider ansatt ved Institutt for informasjonsteknologi; Kristin Holte Haug (Kristin.HolteHaug@hioa.no), førstelektor ved førskolelærerutdanningen, og t.h. Anita Olcay, bachelor med pedagogikk, norsk 2 og engelsk, tidligere styrer i barnehage, prosjektmedarbeider ansatt ved Pedagogisk utviklingssenter (bildet av artikkelforfatterne er tatt av Anne Furu, HiOA, bildene fra prosjektet er tatt av forfatterne).



og argumenterer for at den kan være en mulig tilnærming til synliggjøring av mangfold, både i utdanning og yrke. I en artikkel i neste nummer av Første steg vil vi ha fokus på gjennomføringen av et «rikt-bilde»-intervju med en gruppe minoritetsspråklige studenter, og på våre funn.

Utvikling av et flerkulturelt og internasjonalt studiemiljø – Interkult – var et strategisk satsingsområde ved Høgskolen i Oslo² i perioden 2008-2011. Del av denne strategien er prosjektet «GOLEM³-Interkult», som dreier seg om å undersøke brukernes behov i forhold til elektroniske læringsplattformer (LMS)⁴ og LMS-ets funksjoner for å støtte mangfold i utdanningene. Målet er å undersøke hva som

er gjort, hva som er mulig, og hva som er ønskelig i forhold til bruk av LMS som støtte for undervisning og læring i et mangfoldig studentmiljø (Habib 2009). Både GOLEM-Interkult og prosjektet som er utgangspunkt for våre artikler, inngår i høgskolens satsning på inkludering av minoritetsspråklige studenter og internasjonalisering.

Bevisstgjøring og ansvarliggjøring

«Rike bilder» kan beskrives som en metode for bevisstgjøring og ansvarliggjøring av de som er involvert i komplekse situasjoner og prosesser. Et «rikt bilde» tegnes sammen med en gruppe deltakere i en intervju- eller møtesituasjon, der man utforsker problemstillinger

knyttet til et avgrenset tema. I vårt prosjekt ville vi undersøkt en studentgruppes bruk av læringsplattformen Fronter og hvilken støtte i egen læreprosess studentene opplever Fronter gir. Ved å tegne et bilde ønsket vi å ivareta bredden ved det tema vi undersøkte, og ved å gjøre det «rikt» ville vi fange problemområdets fylde og kompleksitet. Parallelt med at bildet tegnes, kan det gjøres lydopptak av deltakeres innspill. I forskningssammenheng vil den transkriberte lydfilen supplere det rike bildet, og sammen danne et grunnlag for analyse og tolkning.

Habib (2008) presenterer et «rikt bilde» som en enkel og intuitiv tegning som har som mål å skape oversikt over en bestemt situasjon.



Vanligvis består tegningen av en kombinasjon av ikoner og fraser som viser deltakernes forhold til det som undersøkes, og hvordan ulike elementer henger sammen. Det er ingen fastlagte regler for hvordan et rikt bilde skal tegnes, men vanligvis inngår i tegningen intervju- eller møtedeltakerne, organisasjon de tilhører, for eksempel utdanning eller en barnehage, deltakernes forhold til hverandre, samt deres relasjoner til andre i organisasjonen. I det rike bildet visualiseres deltakerne som «strekmenesker» med tegneserielignende tenke- og snakkebobler. Ulike ikoner, som deltakerne er enig om betydningen av, blir brukt til å uttrykke glede, bekymring, problemer, m.m. Eksempelvis benyttes *hjerter*, *stormskyer*, *kryssende sverd*, *håndtrykk*, *hus*, *murer*, og så videre.

Et *hjerter* kan symbolisere glede, noe en liker eller er fornøyd med. Hvis for eksempel en student er spesielt fornøyd med LMS-ets diskusjonsforum, markeres det med et hjerte. En av de andre studentene kan kjenne frustrasjon over forumet, det vil da kunne markeres med en *sky*. Ved å visualisere disse to ulike opplevelsene i samme bilde, kan kompleksiteten i bruk av diskusjonsforum i studentenes læringsarbeid synliggjøres. Når mangfoldet løftes fram og synliggjøres på denne måten, dannes et grunnlag for videre diskusjon om tema. Ikonet *håndtrykk* kan uttrykke enighet eller felles forståelse. *Kryssede sverd* betegner uenighet eller konflikt, og en *mur* kan bety en barriere; noe som kjennes uoverkommelig. Barnehagen og høgskolen tegnes som *hus*, og sammenhenger og interaksjonen mellom steder og personer markeres med streker og piler. Det rike bildet kan tegnes over flere møter, der man tegner videre på det opprinnelige bildet, og kanskje utvikle nye bilder, eller man kan avgrense det til ett rikt bilde, slik vi gjorde i vårt intervju. Rent praktisk tegnes bildet opp på tavle, store ark på bordet eller på *flippover*.

Metoden har sin opprinnelse i *Soft System Methodology* (SSM), utviklet av Peter Checkland på 1980-tallet. Det har sine røtter blant annet i organisasjonsteori og utfordringer knyt-

tet til kompleksiteten i organisasjoner (Habib 2008). Metoden kan også spores tilbake til Kurt Lewins begrep *gruppedynamikk* og den betydning gruppepress har for enkeltindivider atferd, og hans tanker om at fokus for endringer bør legges på gruppenivå heller enn individnivå (ibid).

Hvorfor «rike bilder»?

Metoden er demokratisk i den forstand at alle kan være med å skrive og tegne på bildet. I gruppeintervju med studenter utstyres deltakerne med tusj, og oppfordres til å delta. Slik aktiv deltakelse kan gi opplevelsen av bevissthet om, og eierskap til prosessen – sentrale elementer, som barnehages utviklingsarbeid (Furu mfl 2011). Jo flere innfallsvinkler og meninger man får fram, jo rikere blir bildet. Man synliggjør deltakerne, sammenhenger mellom deltakerne og deres forhold til det aktuelle tema.

Denne kompleksiteten kan som nevnt være vanskelig å få oversikt over i et intervju, og er utfordrende å redegjøre for i et referat. Gjennom tegning av et rikt bilde vil deltakerne kunne se seg selv og sine meninger i sammenheng med andres. Dette kan bidra til økt bevissthet om egen rolle og om hvordan man selv kan påvirke, og blir påvirket av andre. Nye innfallsvinkler og ideer kan oppstå og gjøres til gjenstand for faglig refleksjon, med læring og med mulig forbedring av praksis som resultat. Det skal også nevnes at metoden innbyr til kreativ og kunstnerisk utfoldelse, og mange rapporterer at det er morsomt og motiverende å delta i utviklingen av et rikt bilde.

Kvalitetsutvikling i barnehagen

Selv om våre erfaringer med metoden er begrenset til studenter, mener vi at «rike bilder» også vil egne seg i yrkesfeltet, for eksempel i forbindelse med kvalitetsutvikling og ansattes kompetanseutvikling, jfr. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2011). Hvis bildet tegnes i en prosjektgruppe hvor man står foran endringsprosesser, kan personalets forslag og ideer tegnes inn i bildet. Man får oversikt, og kan raskt se hvilken innvirkning ulike valg vil ha på de forskjellige aktørene. Det er viktig å involvere flest mulig av de som er del av prosessen, også de man kan anta er motstandere av endringer. Et grep for å styre prosessen framover, er å gjøre deltakerne i gruppen ansvarlig i forhold til videre arbeid. Hvem som skal gjøre hva til neste gang, skrives eller tegnes inn i bildet. Utfordringer og hindringer markeres ved hjelp av aktuelle ikoner.

Når bildet tas fram i neste møte vil det kunne fungere som et visuelt referat. Ved å sammenlikne med tidligere bilder er det mulig å se hvor langt man er kommet i prosessen; har noen *skyer* blitt til *hjerter* og er noen *murer* revet?

I prosjektet *LMS i Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning - et mangfoldperspektiv* søker vi kunnskap om studentenes opplevelser av Fronter som et støttende stillas i læreprosessen. Det kan dreie seg bruk av ulike verktøy i LMS-et, som samtekstdokumenter, diskusjonsfora, online-prat, e-post, søkefunksjoner, publisering og nedlastning av filer – alt dette er verktøy utdanningen, ved å ha implementert et LMS, anser som nyttig i førskolelærerstudentenes læringsarbeid. For å få fram mangfoldet knyttet til dette sakskomplekset tegnet vi våren 2011 et rikt bilde sammen med åtte minoritetsspråklige studenter. Om vi lyktes, vil vi redegjøre for i neste artikkel.

Referanser

- Furu, Anne, Marit Granholt, Kristin Holte Haug og Marit Spurkland (2011). *Student i dag – førskolelærer i morgen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Habib, Laurence (2008). *A method to the madness? Developing SMAD (Soft Methodology for Academic Development)*. HiO-report 2008 no 20.
- Habib, Laurence (2009). *Prosjektbeskrivelse*. <https://www.cristin.no/as/WebObjects/cristin.woa/wa/presentationVis?pres=297217&type=PROSJEKT>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2.utgave). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- 1 Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABF) er en fireårig deltids- bachelor i førskolelærerutdanning rettet mot assistenter som arbeider i barnehager. Studiet kjennetegnes ved at barnehagen inngår som en av flere læringsarenaer.
- 2 Fra 1.8.2011 Høgskolen i Oslo og Akershus.
- 3 Generating learning using an Online Learning Environment as a Medium
- 4 Læringsplattformer inneholder en rekke verktøy for å støtte læringsaktiviteter. I tillegg til diskusjonsfora og samskrivingsverktøy, som muliggjør kommunikasjon og samhandling mellom brukerne, har læringsplattformer verktøy for administrasjon av undervisning og læreprosesser, verktøy for organisering av deltakerne etter roller og gruppetilhørighet, planlegging og prosjektstyring, samt funksjonalitet for lagring og deling av informasjon. Læringsplattformen Fronter, som brukes i ABF, er i tillegg til å skulle støtte studentenes læreprosesser, også ment å ha en sammenbindende funksjon mellom studentenes læringsaktiviteter i barnehagen og på lærestedet.

Dialogen

som brobygger i den flerkulturelle barnehagen

Barnehagens årsplan må utformes slik at den oppleves som gyldig av alle barn, og av barnas foreldre, uavhengig av barnas og foreldrenes kulturelle bakgrunn. Dialogen er veien fram til denne årsplanen, framhever innspillforfatteren.

Av Jenny Lovise Pedersen Staurset

Hvordan ser årsplanen ut på din avdeling? Hvordan kan pedagoger ivareta mangfoldet slik at likeverdighet, deltakelse og inkludering gjelder for alle?

En informant (en mor) fortalte meg følgende: «En dag under Ramadan (muslimsk måned hvor voksne faster) på vei hjem fra barnehagen, spurte min eldste sønn: 'Mamma, er det bare vi som er muslimer her i Norge?' Begge barna mine har jo gått i barnehage i mange år, og ingen av de voksne der har snakket med dem om eid og sånt.»

Skape like muligheter

En barnehage som gir rom for ekte medvirkning, kan være en god barnehage for alle. *Dialogen bør være brobyggeren og leverandøren til det mangfoldige liv som leves i en barnehage.* Målet må være å skape like muligheter for reell medvirkning for alle, uansett hva slags bakgrunn menneskene har (Kampmann 2003, Rhedding-Jones 2005).

Mange pedagoger forsøker å unngå en assimilerende pedagogisk praksis. De befinner seg likevel i en monokulturell diskurs og står der-

med i fare for å utøve en monokulturell praksis (Rhedding-Jones 2010, Fajersson 2005, Hauge 2004). Ifølge Gjervan mfl. (2006:7) brukes ofte betegnelsen «flerkulturell barnehage» om barnehager som har mange minoritetsspråklige barn, eller barn med minoritetsbakgrunn. Betegnelsen flerkulturell viser ikke nødvendigvis til en barnehage som står for en pedagogisk teori og praksis som tar utgangspunkt i flerkulturelle perspektiver, betegnelsen viser kun til at barnehagen inneholder mange minoritetsspråklige barn.

Å være medskaper

Hvilke signaler gir vi til barn og foreldre dersom barnehagen i årsplanen vektlegger enkelte kulturelle høytidsmarkeringer og utelukker andre? En slik praksis vil både styre og begrense barns atferd i barnehagen (Nordin-Hultman 2004). Norske (kristne) barns høytider feires, andre barns høytider, for eksempel muslimske barns, passerer mer eller mindre ubemerket.

Medvirkning kan være en integrert del av barnehagens pedagogikk dersom personalet tar konsekvensene av mangfoldet. Et av kriteriene for en ressursorientert tilnærming til mangfoldet er at ulike språk, kulturer og reli-

gioner anerkjennes og synliggjøres i barnehagens innhold, planer og organisering (Gjervan mfl. 2006:8).

Ifølge Paolo Freire (1970) vil mennesker realisere seg selv bare når de er medskapere i sin tilværelse, det er bare et samfunn som er til for seg selv som kan utvikle seg. Om dialogen sier han at den er selve møtet mellom mennesker som setter ord på verden og dermed også handler. Da holder det ikke å si at «her er alle foreldre og barn fornøyde med den årsplanen vi har», det vil i grunnen bare si at årsplanen i alle fall ikke har blitt til i noen form for samarbeid med barna og foreldrene deres.



Om innspillforfatteren: Jenny Lovise Pedersen Staurset (jenny@staurset.com) er masterstudent ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) (privatfoto).

Litteratur

- Fajersson, K. E. (2005): Rammeplanen må få et flerkulturelt perspektiv. I Første steg nr. 1, Oslo: Utdanningsforbundet, s. 24-27.
- Freire, P. (1970): De undertrykte pedagogikk. 2. utgave 1999. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gjervan, M., mfl. (2006): Temaheft om språklig og kulturelt mangfold. Kunnskapsdepartementet.
- Hauge, A. M. (2004): Den felleskulturelle skolen. Oslo: Universitetsforlaget, s. 21-41.
- Kampmann, J. (2003): «Multikulturalisme, anti-rasisme, kritisk multikulturalisme. Overvejelser om en debats fravær.» I Horst, Chr. (red.): Interkulturell pedagogikk.
- Flere sprog – problemer eller ressource? Vejle: Kroghs Forlag, s. 111-124.
- Nordin-Hultman, E. (2004): Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Rhedding-Jones, J. (2005): Questioning diversity. In N. Yelland (ed) Critical Issues in Early Childhood Education, Berkshire, England & New York: Routledge, s. 131-145.
- Rhedding-Jones, J. (2010): Critical multicultural practices in early childhood education, in S. May and C. Sleeter (eds) Critical Multiculturalism: From theory to practice. New York: Routledge, s. 73-81.

Intensiv innsats i barnehagen påvirker prognosen til barn med autisme

Barn som lider av *autismespekterforstyrrelser* – ASF – bør få hjelp alt i barnehagen. Hvis slike barn får tidlig hjelp, er mulighetene langt større for suksessfull behandling enn om hjelpen kommer først senere i barnets liv, skriver artikkelforfatterne.

Av Jørn Isaksen og
Gunnar Gløersen Frederiksen

Autisme er historisk sett forbundet med dårlig prognose og er av enkelte beskrevet som en livstidsdom for dem det gjelder (Green 1996). Det finnes i dag mange rapporter og mye erfaring på hva som skal til for å bedre mange av disse barnas muligheter og prognose.

Autisme er en diagnose i forandring (Isaksen, J. & Karlsen, A., 2011, in prep). Fram til begynnelsen av 1990-tallet var det primært de mest alvorlige tilfellene som ble fanget opp av helsetjenestene og som fikk diagnosen autisme. Siden har det kommet til andre beslektede diagnoser, som sammen med autisme har fått samlebetegnelsen *autismespekterforstyrrelser* (ASF). Mye tyder på at man nå også inkluderer barn med mer uklare og svakere symptomer, og gruppen barn som får en ASF-diagnose i dag er bortimot tidoblet på under 20 år (Isaksen, J. & Frederiksen, G., 2011). De studiene som er gjort i den hensikt å se på prognose har i all hovedsak tatt utgangspunkt i personer som har diagnosen *barneautisme*.

Det ble blant annet rapportert fra en britisk studie i 2004 (Howlin, P., mfl) som undersøkte 68 voksne personer med autismsdiagnose. Gruppen hadde en gjennomsnittlig intelligenskvotient (IQ) over 50 og diagnose satt før 1980. Studien viste at 12 prosent oppnådde høy grad av selvstendighet og var, med støtte, generelt i arbeid. Om lag 19 prosent klarte seg delvis selvstendig, de var alle hjemmeboende og trengte støtte og veiledning i dagliglivet. Den største andelen (46 prosent) bodde i bemannede bofellesskap for mennesker med autisme og hadde liten eller ingen innflytelse på egen hverdag. De resterende (13 prosent) bodde i lukkede, spesialiserte enheter.

En svensk studie fra 2005 (Billstedt mfl) der voksne personer med autisme ble undersøkt, viser en dårligere prognose. Denne studien utelukket ikke lav IQ. Bare 4 prosent av de undersøkte klarte seg uten hjelp og støtte. I

en kanadisk undersøkelse (Rogers S.J., 2008) av 48 unge voksne som alle hadde fått diagnoser innen autismespekteret i førskolealder, viste man at 4 prosent klarte seg veldig bra, 17 prosent klarte seg ganske bra med behov for en del hjelp og støtte, og de resterende 79 prosent hadde behov for omfattende hjelp og støtte i hverdagen. Disse undersøkelsene inkluderte utelukkende barn som ikke hadde motatt tidlig intensiv atferdsbehandling. Funnene samsvarer med antakelser og funn gjort på 1970-tallet hvor kun en begrenset andel (2 – 3 prosent) av mennesker med autisme kunne forventes å oppnå selvstendig fungering som voksne (Rutter 1970 og 1978).

Andre har hevdet at om lag halvparten av mennesker med autisme ikke kan forventes å utvikle språk og i realiteten vil være stumme (Gillberg 1994, Prior 1992). Selv de få barn med autisme som skulle utvikle et teknisk korrekt talespråk, bruker det i begrenset grad som et redskap til å ytre behov (Rutter 1978). Endringer i diagnostisk praksis og økt tilgjengelig-
het av effektive tidlig intervensjonstilbud er med til å gjøre det uklart om disse funnene og antakelsene kan generaliseres til barn diagnostisert nylig.

Tidlig intensiv atferdsbehandling

Tidlig intensiv atferdsbehandling er basert på veldokumentert internasjonal forskning og tar sikte på å gi hvert enkelt barn de beste muligheter og forutsetninger for å fungere optimalt i familien, i barnehagen og sammen med sine jevnaldrende på fritiden og i skolen. Dersom intensiv opplæring igangsettes i tidlig alder, mens avstanden i fungering til jevnaldrende ikke er for stor, er prognosen atskillig bedre enn tidligere antatt (Isaksen 2010).

Dette har trolig sammenheng med at barnet er mest påvirkbar de første leveårene når sentralnervesystemet er i størst forandring og læringshastigheten for vanlige barn gjerne kumulerer. Når rett hjelp blir iverksatt tidlig, blir ikke barnets negative læringshistorie for omfattende, og det sannsynliggjør positiv

atferdsendring. Når barn ikke utvikler språk og andre sosiale kompetanser i tidlig alder, er det sannsynlig at de utvikler negative atferdsmønstre, som selvstimulering og andre stereotype aktiviteter, aggressiv atferd mot andre, og selvskadning. Dette står ofte til direkte hinder for innlæring av nye ferdigheter og en positiv utvikling.

Intensiteten på opplæringen vil bidra til å avgjøre hvor mye barnet lærer sammenlignet med andre barn på samme alder. Vanlige barn har fordel av sine omgivelser hver eneste dag hele året. Barn med ASF har ikke tilsvarende fordel av normalmiljøet, men er helt avhengig av spesialtilpassede betingelse for å lære nytt og utvikle seg. Opplæringen må være intensiv ved at barnet hver dag får tilgang på et høyt antall læringsmuligheter, slik vanlige barn får. Læringsmulighetene må tilpasses barnet på en annen måte, men dette er fullt ut gjennomførbart med et tett og nært samarbeid mellom hjem og barnehage/skole.

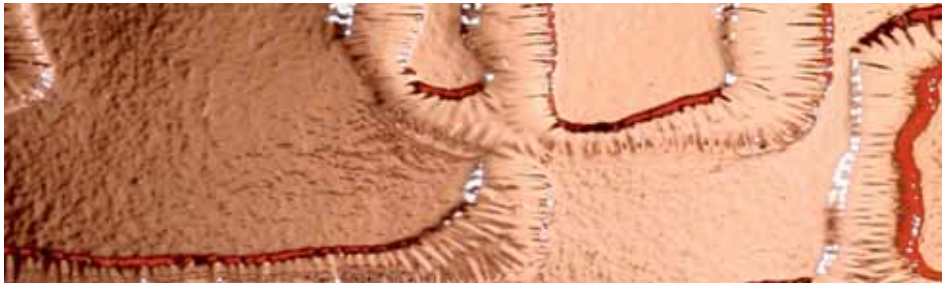
Foreldrene kjenner sitt barn best, og er normalt de mest motiverte personene for en høy innsats over tid. Selv om det er barnet som har problemet, er foreldrene alltid en sentral del av løsningen. Mange behøver veiledning og tett oppfølging hjemme, hvilket synes å være essensielt for å lykkes med behandlingen. Barnet tilbringer vanligvis mer enn 60 timer hjemme med familien, og derfor er det viktig at hjemmet også blir en læringsarena. Når foreldrene ikke evner å være en del av løsningen, blir de fort en del av problemet. Med profesjonell hjelp til å arrangere betingelser barna har fordel av, samt regelmessig evaluering og oppdatering av treningen, er vår erfaring at mange foreldre er i stand til å gi barnet et tilfredsstillende behandlingstilbud hjemme. Uten slik bistand derimot synes oppgaven formidabel, og er vanligvis ikke forbundet med suksess.

Utfallene av tidlig intensiv atferdsbehandling for barn som er diagnostisert med en eller



Om artikkelforfatterne: Jørn Isaksen (joisaksen@gmail.com) er ph.d.-kandidat ved Sykehuset Innlandet Helseforetak (SIHF) på Lillehammer i Oppland, Gunnar G. Frederiksen (t.h., noak.ggf@online.no) er daglig leder for Nordisk Atferdsklinikk på Nesodden i Akershus.





annen form av ASF kan være mange og varierende. Mange barn er rapportert å ha lært å snakke, lese og skrive, ta egenomsorg, og inneha sosiale ferdigheter og kompetanser. Andre barn opplever en tilsynelatende mirakuløs «kurerings» av autistiske symptomer, og begynner å oppføre seg på en måte som generelt gjør det umulig å skille dem fra måten normalt utviklede barn oppfører seg på.

Omfattende erfaringer og forskning viser at de aller fleste barn med ASF har nytte av tidlig intensiv atferdsbehandling. Det er vist at en vellykket integrering i vanlige skoler er oppnåelig for mange av barna, og at noen også vil kunne oppnå normal fungering (Anderson, Avery, DiPietro, Edwards, & Christian 1987, Birnbrauer & Leach 1993, Lovaas 1987, McEachin, Smith, & Lovaas 1993, Perry, Cohen & DeCarlo 1995, Eldevik, S. mfl 2010).

Prognostiske faktorer og ASF

I flere studier er det påpekt at IQ henger sammen med utbytte av intensiv atferdsbehandling. Det er også rapportert at barnets evne til å respondere raskt på den intensive intervensjonen kan være avgjørende for prognose. I mange tilfeller er IQ og evne til språktilegnelse nært knyttet sammen. ASF er ofte forbundet med flere forhold som kan påvirke prognose. 10 – 15 prosent av ASF-tilfellene har en identifiserbar kromosom abnormitet eller et annet genetisk syndrom. ASF er assosiert med flere kjente genetiske sykdommer. Antall ASF-tilfeller som oppfyller kriteriene for psykisk utviklingshemning er blitt rapportert fra 25 til 70 prosent.

Denne store variasjonen illustrerer vanskelighetene med å vurdere disse barnas intelligens. Epilepsi rapporteres å forekomme hos 30 – 50 prosent av barn med ASF. I noen tilfeller vil epilepsien eller medisineringsen av denne kunne innvirke på gjennomføringen og utbyttet av et intensivt behandlingsforløp. Andre forhold som mage-/tarmproblematikk, tungmetallforgiftninger, metabolske vansker, m.m., kan også ha en innvirkning på effekten av intensiv opplæring og således påvirke prognosen.

Diagnostisering av en del andre forhold i

tillegg til ASF er blitt vanligere enn før, tilstander som Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD), Tourettes syndrom og andre forhold diagnostiseres ofte hos personer med ASF. Hvor hensiktsmessig det er å sette disse diagnosene i tillegg til en allerede alvorlig barnepsykiatrisk diagnose, er uklart. Det er også uklart i hvilken grad disse forholdene påvirker barnas prognose.

Seks kriterier for vellykket hjelp

Gjennom rapportert forskning og egen klinisk erfaring og arbeid med et større antall barn med ASF, synes følgende kriterier å ligge til grunn for suksessfull behandling og forbedret prognose:

1. Identifisere problemene tidlig, og således komme tidligst mulig i gang med behandling, mens avstanden til jevnaldrende ikke er blitt for stor.
2. Intensiv trening og oppfølging gjennom de fleste av døgnetts våkne timer, både i barnehagen og hjemme.
3. Sterk foreldreinvolvering på alle nivåer i behandlingen og spesielt i forhold til oppfølgingen hjemme.
4. Individuelt tilpasset opplæring som tar hensyn til

hvert enkelt barn, med tanke på ferdighetsrepertoar, motivasjonelle forhold, interesseområder og alder.

5. Regelmessige og hyppige veiledningsmøter, hvor alle viktige personer for barnet samles for planlegging og evaluering av den siste tiden.
6. Lokale ressurser, i form av veiledbart personell og lokale veiledere til å videreføre behandlingen av det enkelte barn mellom veiledningsmøtene, hvor spesialist er til stede.

Ut fra den kunnskapen som foreligger, vil man måtte anta at barn med høy IQ og forutsetninger for å lære språk, som for eksempel barn med Asperger syndrom, har en bedre prognose enn barn med lav IQ i kombinasjon med språkvansker. Asperger syndrom fordrer blant annet normal språkutvikling i motsetning til andre undergrupper av ASF, hvor språkforsinkelse eller språkvansker er den hyppigste henvisningsgrunnen til diagnostisering. Barn med Asperger syndrom identifiseres derfor ofte sent og mottar i liten grad tidlig intensiv atferdsbehandling.

I Norge har man tilbudt intensiv atferdsbehandling til barn med autisme siden rundt 1990. Rapporter og egen erfaring tilsier at denne opplæringsformen har hjulpet svært mange barn. Fortsatt er det mange barn med autisme og øvrige ASF som ikke får tilgang på denne formen for oppfølging (Isaksen & Frederiksen 2011), fordi de fleste kommunene ikke selv innehar den nødvendige kompetansen. Med tanke på de kjente prognostiske faktorene er dette uheldig, da mange barn ikke får en reell mulighet til å realisere sitt fulle potensial.

Referanser

- Anderson, S.R., Taras, M., & Cannon, B.O.M. (1996): Teaching new skills to young children with autism. I: Maurice, C. (Ed.), Behavioral Intervention for Young Children with Autism (181-194). Austin, Texas: Pro-Ed.
- Billstedt E, Gillberg C, Gillberg C (2005): "Autism after adolescence: population-based 13- to 22-year follow-up study of 120 individuals with autism diagnosed in childhood". J Autism Dev Disord 35(3): 351-60.
- Birnbrauer, J.S., & Lech, D.J. (1993): The Murchison early intervention program after 2 years. Behaviour Change, 10, 63-74.
- Burgess AF, Gutstein SE (2007): "Quality of life for people with autism: raising the standard for evaluating successful outcomes". Child Adolesc Ment Health 12(2): 80-6.
- Eldevik S, Hastings R.P, Hughes J.C., Jahr, E, Eikeseth, S., Cross, S. (2010): Using participant data to extend the evidence base for intensive behavioral intervention for children with autism. American journal on intellectual and developmental disabilities 2010;115(5):381-405.
- Green, G. (1996): Early behavioral intervention for autism, what does research tell us. I: Maurice, C. (Ed.), Behavioral Intervention for Young Children with Autism (29-44). Austin, Texas: Pro-Ed.
- Fenske E.C., Zalski S., Krantz P.J., McClannahan L.E.: Age at intervention and treatment outcome for autistic children in a comprehensive intervention program. 5, 49-58. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 1985;5:49-58.
- Howlin P. (2006): "Autism spectrum disorders". Psychiatry 5(9): 320-324.
- Howlin P, Goode, S., Hutton, J., Rutter, M. (2004): "Adult outcome for children with autism". J Child Psychol Psychiatry 45(2): 212-29.
- Isaksen, J.: Alvorlige diagnoser krever seriøs behandling. Forskning no 2010 Apr 24.
- Isaksen, J., Frederiksen, G.: Bedre lokal insats lokalt. Forskning no 2011 Feb 10.
- Isaksen, J. & Karlsen, A. 2011, Autisme en diagnose i forandring. In prep
- Lovaas, O.I. (1987): Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1, 3-9.
- McEachin, J., Smith, T., & Lovaas, O.I. (1993): Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. American Journal of Mental Retardation, 4, 359-372.
- Newschaffer, C.J., Croen, L.A., Daniels, J. et al. (2007): "The epidemiology of Autism Spectrum Disorders". Annu Rev Public Health 28: 235-58.
- Perry, R., Cohen, I., & DeCarlo, R. (1995): Case study: Deterioration, autism, and recovery in two siblings. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34, 232-237.
- Prior, M. R. (1992): Childhood autism: What do we know and where should we go? Behavior Change, 9, 96-103.
- Rogers, S.J., Vismara, L.A., (2008): "Evidence-based comprehensive treatments for early autism". J Clin Child Adolesc Psychol 37(1): 8-38.
- Rutter, M. (1970): Autistic Children. Infancy to Adulthood. Seminars in Psychiatry, 2, 435-450.
- Rutter, M. (1978): Diagnosis and definition of childhood autism. Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 8, 139-161.

Hilsen samlebåndsarbeideren

Refleksjonsforfatteren spør: Ser politikerne, våre bevilgende myndigheter, på de barnehageansatte som samlebåndsarbeidere?

Av Tone Digranes

Hvordan arbeidsdagen min blir, vet jeg aldri på forhånd. På avdelingen denne morgenen blir jeg møtt av ti glade barn som løper mot meg. En av de to kollegene mine tar meg litt til siden og forteller meg at det har vært en hektisk morgen; flere av barna har grått og vært utrygge. Videre forteller hun at vi ikke kan gjennomføre planen vår om å gå på tur i nærmiljøet denne dagen fordi kolleger er blitt syke. Vi må derfor i stedet hjelpe til andre steder på huset i perioder av dagen, for barnehagens budsjett tillater ikke lenger å ta inn vikarer.

– Jeg heter Dalal og er to år. For en måned siden kom jeg hit til dette nye landet sammen med mamma og pappa. Jeg begynte i barnehagen like etter at vi kom hit. Jeg liker ikke å gå i barnehagen og jeg er ofte redd. Det er så mange andre barn og voksne der, og jeg vet ikke hva de vil gjøre med meg.

Klokken 10 sier jeg til barna at vi skal ut for å leke. Jeg mener påkledningen av barna fungerer best med tre barn av gangen i garderoben, men også i dag blir flere av barna urolige. De gråter og vi må bruke mye tid på å trøste. Et barn dytter til et annet, og jeg bebreider meg selv for at jeg ikke var til stede og fikk forhindret det.

En voksen sier at nå skal vi ut, og jeg forstår hva det betyr. Jeg løper mot rommet der jeg vet skoene mine står, men den voksne sier «du må vente». Hun sa jo nettopp at jeg skulle ut! Jeg prøver å presse meg ut døren, men før jeg klarer det, blir den lukket. Dette vil jeg ikke! Jeg skriker, ser meg rundt og får øye på et annet barn. Jeg dytter til det andre barnet så det faller i gulvet. Det kommer en annen voksne bort til meg og sier noe jeg ikke forstår. Jeg skal jo ut! Jeg begynner å gråte.

Vi er opptatt av å følge rutinene på avdelingen vår, slik at barna skal bli mest mulig trygge. Etter at vi har vært ute, går vi inn for å spise lunsj. Heldigvis kan vi hele tiden konsentrere oss om rutinene våre sammen med barna, fordi vi har en assistent som arbeider på kjøkenet og forbereder lunsjen vår. Dette hjelper oss også i dag når vi er underbemannet.

To barn sover i vogn, og en voksen må passe på at de har det bra og trøste dem dersom de våkner og gråter. De andre åtte barna sover på madrasser inne på soverommet. Vi må være to stykker sammen med barna der inne, for mange av dem gråter mye når de skal legge seg, og de trenger trøst og omsorg fra oss.

– Etter at vi har vært ute og deretter spist lunsj, skal alle barna sove. Jeg liker ikke å sove. Vi ligger på madrasser inne på et rom sammen

med to voksne, og jeg skriker. Dette vil jeg ikke! En av de voksne stryker meg over kinnet og hvisker ting jeg ikke forstår. Til slutt er jeg så sliten at jeg ikke orker være våken mer.

Endelig sover alle barna og jeg kan sende kollegene mine til pause. Nå er jeg helt alene på avdelingen. Jeg begynner å koste gulvet og vaske bordene etter lunsjen. Etter cirka et kvarter hører jeg et hyl inne fra soverommet. Jeg løper inn. Alle barna er våkne. Jeg forsøker å legge dem ned igjen på madrassene sine, men det nytter ikke. Jeg tar dem med ut fra soverommet og begynner å kle på dem. To av barna klamrer seg til bena mine. Det er fremdeles ett kvarter igjen til kollegene mine kommer tilbake fra pause.

– Plutselig våkner jeg. De voksne er ikke der! Jeg setter i et hyl. Jeg er redd! En av de voksne kommer inn i rommet og løfter meg opp, mens alle de andre barna står i sengene sine.

Klokken nærmer seg 16.30 og jeg har bare ett barn igjen på avdelingen min. Der ser jeg faren hans komme løpende. Jeg forteller hvordan dagen til sønnen hans har vært. Faren til gutten forsøker å kle på gutten, men gutten stritter i mot og begynner å hyle. Til slutt tar han den sprellende sønnen under armen og går.

– Det begynner å nærme seg tiden da pappa kommer for å hente meg. Der kommer pappa. Jeg blir glad og løper imot ham. Han smiler til meg. Pappa vil ta på meg jakken, men jeg vil ikke. Jeg vil ta på meg skoene først! Jeg begynner å gråte, og til slutt bærer pappa meg ut og hjem.

Om kvelden tenker jeg på morgendagen. Hva kan jeg gjøre annerledes for at barna skal føle trygghet? Når skal jeg få tid til å skrive oppmeldingene til barnevernet? Jeg

skulle også ha foretatt flere observasjoner av barna, for noen av dem må jeg melde opp til PPT. Og jeg må huske å skrive rapporten i forbindelse med det pedagogiske prosjektet vi er med på. Når skal jeg få muligheten til å forberede avdelingsmøtet vårt?

Vi har mye å diskutere både angående hvert enkelt barn og de pedagogiske planene jeg har laget. Og er det sikkert at vi i det hele tatt får gjennomført møtet? Når skal jeg få avspasert når vi ikke lenger har penger til vikarer? Det kan jo ikke være forsvarlig å være to voksne på avdeling med disse ti barna som er så små og som trenger så mye? Når skal jeg få muligheten til å ha foreldresamtaler? Og når skal vi egentlig få gjennomført de pedagogiske planene våre når rammene bare blir mindre og mindre?

Mitt største ønske er å ha muligheten til å møte barna der de er, med de behovene de har, slik at jeg kan legge til rette for hvert enkelt barn på best mulig måte. Jeg vet at jeg har kompetansen, men slik de økonomiske rammene er i dag, og slik de ser ut til å bli, ser jeg at jeg ikke vil få brukt den.

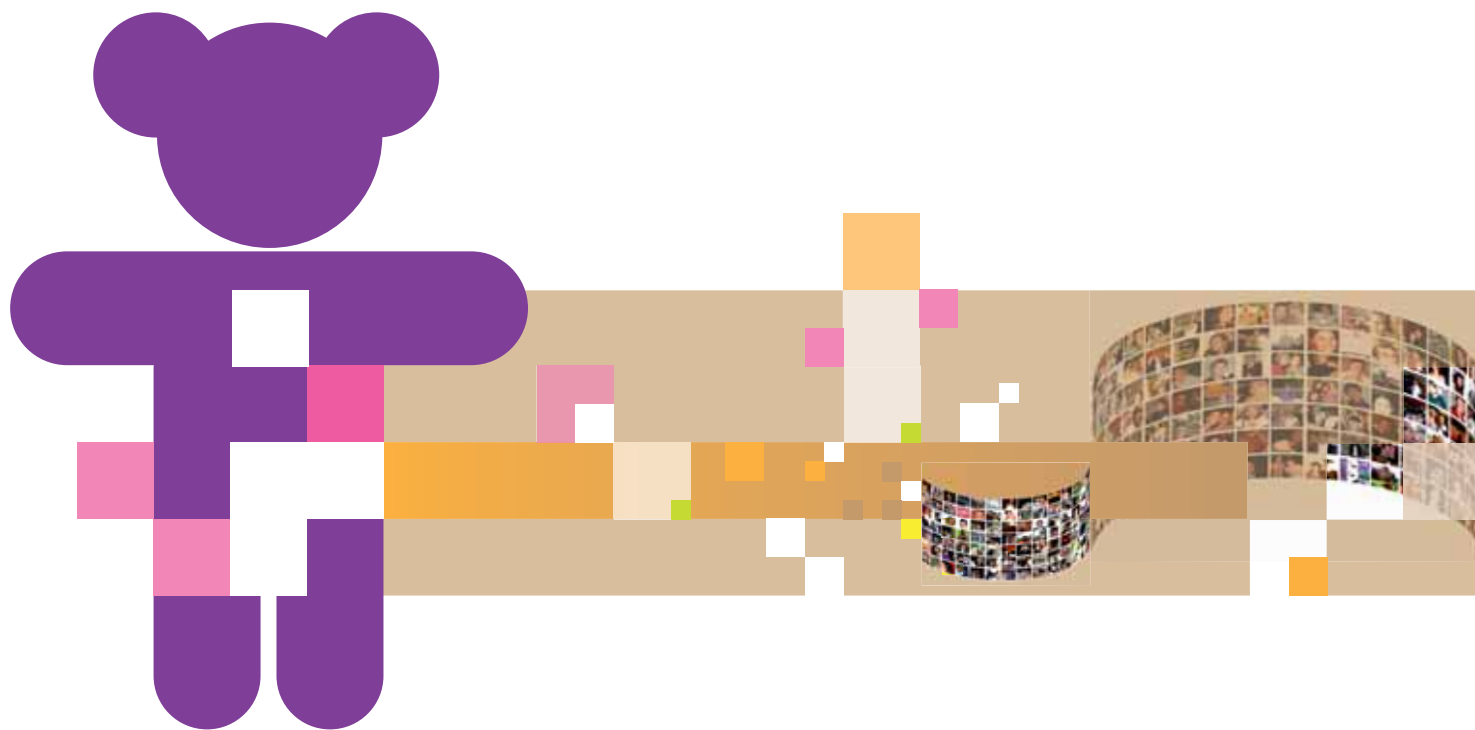
Av og til tenker jeg at jeg jobber ved samlebåndet på en fabrikk, og jeg vet at de siste årenes innsparinger har mye av skylden for dette.

Det siste jeg gjør før jeg sovner er å ta en titt på vekkerklokken. Den viser 04.30 og jeg skal opp om to timer. Jeg håper den nye dagen vil gi meg noen lyspunkt jeg kan ta med meg videre, noe som gir meg grunn til å si til meg selv: «Dette klarte du bra!»



Om refleksjonsforfatteren: Tone Digranes (tone-digranes@gmail.com) er pedagogisk leder i Søre Skogvei barnehage i Bergen (privat foto).

Av og til tenker jeg at jeg jobber ved samlebåndet på en fabrikk, og jeg vet at de siste årenes innsparinger har mye av skylden for dette.



Vår digitale hverdag og retten til et digitalt privatliv

Barns personvern og barnehagens bruk av bilder på sosiale medier er en diskusjon som må tas alvorlig, skriver artikkelforfatteren, som mener behovet for både et strengt regelverk og personalopplæring er stort.

Av Erik Duncan

Scenario: Anne er nyutdannet førskolelærer og har nettopp begynt som pedagogisk leder i Barnehet barnehage. Det er en tidlig augustdag og været er strålende, glade barn bader i heten, og Anne bestemmer seg for å forevige stunden med sitt mobilkamera. Hun knipser i vei, og laster et bilde opp på barnehagens facebookside, hvor bare foreldre, ansatte og barnehagens øvrige «venner» har tilgang. Det tar bare to minutter fra hun knipser til bildet er publisert på nettet.

Ni år senere, i 2020, mottar Bodil et bilde på nettbrettet sitt. Det viser henne selv som femåring i barnehagen. På bildet smiler hun,

kun iført truse som de fleste av de andre barna på bildet. Hun ser at avsenderen er hennes barndomsvenninne Silje. Hun har sendt bildet til mange venner og kamerater fra skoletiden. Bildet er ledsaget av teksten «Glemte sommerminner fra Barnehet barnehage anno 2011». Bodil føler seg krenket og sint, men Silje forstår ikke hvorfor.

Rivende utvikling og ukritisk bruk

Utviklingen av digitale verktøy er i rivende fart. Gjennom mitt eget arbeid med digitale verktøy i bergensbarnehagene, og inntrykket jeg får fra andre fagpersoner i feltet, synes personvern likevel å være et underkommunisert tema i norske barnehager. Også drøftinger rundt didaktisk bruk av digitale verktøy

kan gjennomgående se ut til å ha et større potensial enn tilfellet er med dagen praksis. Dette er diskusjoner som bør tas.

Til sammenlikning kan det nevnes at Danmark har innført fotoforbud i barnehager. Besøkende foreldre får kun lov å ta bilder av egne barn. I svømmehaller og badeland er det totalforbud mot fotografering og bruk av mobiltelefoner (Dagsavisen 10.03.08).

Saken er den at facebookvenner ofte ikke er en ensartet kategori. Mange har hundrevis av venner på listen, slik at vennebegrepet på facebook er utvidet. Her inngår både barndomsvenner, gamle klassekamerater, familie-medlemmer, ferievenner, kollegaer, tidligere kjærester, ukjente og uvenner. Disse representerer ikke et håndplukket sosialt nettverk som kan forventes å støtte en i tykt og tynt.

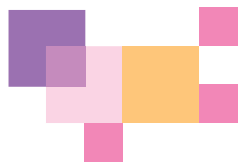
Med inntoget av sosiale medier er grensene mellom privat og offentlig i ferd med å utviskes. Dersom vi ikke gjør noe med det, vil grensen bli borte, uttalte generalsekretær i Europarådet, Thorbjørn Jagland, under åpningen av Personverndagen 2011 i Brussel. Kommis-



Om artikkelforfatteren: Erik Duncan (erik.duncan@bergen.kommune.no) er rådgiver ved fagavdeling barnehage og skole i Bergen kommune (privat foto).

sær for grunnleggende rettigheter, Viviane Reding, understreket viktigheten av å skape et nytt juridisk rammeverk som beskytter individet både privat og i offentligheten: – Det må svare til fremtidige utfordringer knyttet særlig til internett.

Det er ikke bare barn som krenkes på nettet. Arbeidskollegaer kan også bli skadelidende ved ukritisk bruk. Benyttes sosiale medier i arbeid, eller privat, er det viktig å tenke på hva som skrives og hvordan det kan oppfattes av mottaker, også av de man ikke nødvendigvis



kjenner. Derfor er det stadig mer vanlig at det finnes en policy for hvordan man anvender sosiale medier på arbeidsplassen. Det finnes eksempler på personer som har mistet stillingen grunnet handlinger på nettet, som ellers kan virke uskyldig for andre. I Sverige mistet en barne- og ungdomsfagarbeider jobben i barnehagen da hun gikk med teksten «Porn star» på lua.

Selv har jeg sett nettsider med bilder fra barnehagens personalfest, bilder som ikke burde vært offentliggjort. Statistikk viser at hver tredje bedrift, 32 prosent, søker informasjon om jobbsøkere på Google, og to av ti sjekker også sosiale medier som twitter, facebook og LinkedIn (Aftenbladet 07.03.11). Det innebærer ikke at en konstant skal gå rundt å frykte at et festbilde på facebook betyr at en ikke får jobben, men en bør tenke igjennom det totalinntrykket man får ved undersøkelser på internett.

Et økende antall barnehager er tilknyttet sosiale medier som facebook og twitter. En av fordelene med twitter er at man må være presis, da en melding ikke kan overstige 140 tegn.

Facebook fungerer som bildegallerier i flere barnehager. «Venner», det vil si foreldre og ansatte, kan utveksle bilder over nettet. Hjemmesiden fremstår som en digital kombinasjon av dagbok og fotoalbum, hvor den personlige profilen kan innvirke på hva som deles med andre på nettstedet. Mens digitale læringsplattformer som It's learning og Classfrontier fungerer som steder hvor man kan laste ned både praktisk informasjon og månedsplaner, fungerer de sosiale mediene som mer tradisjonelle, familiesosiale arenaer. Praksisen kan

underbygge barnehagen som en familie - fremfor utdanningspolitisk arena.

Pedagogisk dokumentasjon eller triviell praksis?

Fenomenet opplevde jeg selv som leder av flere nettverksgrupper innenfor digitale verktøy i Bergen i 2010. Da barnehagene kom sammen for å drøfte praktisk nytte av digitale verktøy, var naturlig nok digitale bilder et tilbakevendende tema. Praksisen barnehagene imellom var likevel svært forskjellige.

Mens barn og voksne i noen barnehager tok bilder for å dokumentere pedagogiske prosesser, gjerne kjennetegnet av prosjekter eller planlagte aktiviteter, hadde praksisen i andre barnehager en mer triviell karakter. Blant sistnevnte barnehager var gjerne argumentet det at foreldrene synes det var «koselig» å se bilder av sine barn, enten på innloggbare nettgallerier eller på digitale bildeskjermer ved henting. En av barnehagene med denne praksisen hadde utarbeidet filsystemer for å systematisere bildene, slik at foreldrene jevnlig mottok bilder av sitt barn i barnehagen. Foreldrene var «så fornøyd med praksisen», ble det hevdet.

Dette og tilsvarende praksiser reiser en rekke prinsipielle spørsmål, særlig i et profesjonsperspektiv. En kan spørre seg hva slags budskap som sendes når pedagoger eller assistenter tar bilder av barn i barnehagen for primært å dekke foreldres behov, eller endog bygger opp et slikt behov, uten at det i utgangspunktet finnes. Er dette rett bruk av ressurser i en barnehagehverdag preget av knappe ressurser?

Eller som en pedagogisk konsulent på et av nettverksmøtene uttrykte det: – I utgangspunktet bør dette være foreldrenes eget domene. Skal vi ta bilder i barnehagen, bør det skje fordi det har et pedagogisk formål. Ellers bør vi la være.

Det kan videre være formålstjenlig å spørre seg hva som skjer med alle bildene som blir tatt i barnehagen. Dersom det eksempelvis tas 10 bilder om dagen i barnehagen, innebærer det rundt 3000 bilder i året.

Hvilke motiver velges ut? Hvor lagres bildene? Skjer lagring systematisk på lukkede harddisker, eller havner filene på ulike minnepinner som både befinner seg i barnehagen og tas med hjem i pedagogens ubundne tid? I det hele tatt, hvilke prosedyrer har barnehagen for arkivering, og ikke minst - sletting av bildefiler?

Bildegallerier kan være et brudd på prinsippet om sporfri ferdsel.

– Som samfunn bør vi verne om retten til privatliv og muligheten til sporfri ferdsel som et reelt alternativ i flest mulig sammenhenger, skrev fornyingsminister Rigmor Aasrud i Dag-

bladet i anledning personverndagen 28. januar.

Det handler om hvordan vi som samfunn legger til rette for at både enkeltbarn og ansatte kan ivareta sitt eget personvern.

Foreldrene må samtykke!

Kripos, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundet klare i sine vurderinger - det er ulovlig å publisere bilder av barn uten foreldrenes samtykke.

– Problemet er ofte at man ikke har fått samtykke til selve publiseringen. Det holder ikke med en generell erklæring der foreldrene godkjenner fotografering av barna, understreker førstelektor Nina Bølgan ved Høgskolen i Oslo og Akershus (Dagsavisen 10.03.08).

– At barnehagene har begynt å lage egne sider, er nokså nytt. Mitt inntrykk er at barnehagestyrerne er bevisst på farene. Men jeg er redd denne forsiktigheten ikke alltid blir fulgt opp i praksis. Men det er også et arbeidsgiveransvar at de ansatte har nok kunnskap, understreker Mimi Bjerkestrand, leder av Utdanningsforbundet. – Jeg tror mange barnehageansatte, i likhet med foreldrene, ikke har tenkt over hvordan bildene kan misbrukes.

– Personlig skjønner jeg ikke at barnehager har noe behov for å lage slike bildegallerier, sier Zöe Øiestad, rådgiver i Redd Barna (Dagsavisen 10.03.08).

Ifølge Kunnskapsdepartementet må man oppstille noe strengere regler for behandling av personopplysninger i barnehagen enn det som følger av Datatilsynets retningslinjer. KD viser først og fremst til barnehagelovens formålsbestemmelse, der det står: «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.»

Videre vises det til reglene om forelderåd og samarbeidsutvalg. Disse organene er opprettet for å «sikre samarbeidet» med barnas hjem samt at «saker av viktighet» skal forelegges forelderåd og samarbeidsutvalg.

Stadig flere mennesker har en digital hverdag. De har også rett til et digitalt privatliv. Barnehagelovens bestemmelser om samhandling med barnets hjem trekker i retning av at foresatte må gis anledning til å reservere seg mot all bruk av videoopptak/fotografering i barnehagen.

Kilder:

Aftenbladet 7. mars 2011. Slik sjekkes du av fremtidige arbeidsgivere. <http://www.aftenbladet.no/nytte/job/Slik-sjekkes-du-av-fremtidige-arbeidsgivere-1838506.html>
Dagsavisen 10. mars 2008. Frykter misbruk av barnehagebilder.

<http://www.dagsavisen.no/innenriks/article339065.ece>
Lärarnas Nyheter (2011). Så arbetar vi med sociala medier. I Förskolan 30. mai 2011. 2011-05-30. <http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2011/05/30/sa-arbetar-vi-sociala-medier>

Argumenter for en utviklingsbasert førskolelærerutdanning

Av Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen

Også dansk førskolelærerutdanning befinner seg i støpeskjeen. Kronikkforfatterens blikk på og refleksjoner rundt det arbeidet som gjøres i Danmark, kan kanskje være til hjelp for dem som vil engasjere seg i den norske debatten fram mot studieåret 2013/2014.

Mellomlange høyere utdanninger i Danmark ble som et resultat av EUs Bologna-prosess (fra 1999 et samarbeidsprogram om høyere utdanning. Samarbeidet inkluderer Danmark og Norge. Red.) til profesjonsbachelorutdanninger. I de nye rammeplanene som ledsaget denne reformen, innførte man begrepet «utviklingsbasering». Med dette ble disse utdanningene til samme tid både mer like og mer ulike universitetenes forskningsbaserte høyere utdanninger. Utviklingsbasering er et ord som er oppfunnet for anledningen, og derfor har det ikke fått noen entydig mening.

Her vil vi først ta for oss noen av de spenningsfeltene ordet er oppstått i. Vi presenterer så kort vårt eget forskningsprosjekt¹: Vi gransker førskolelærerutdanningen samtidig som vi søker etter en mer presis forståelse av hva som karakteriserer en profesjonsutdanning som befinner seg i skjæringspunktet mellom teori og praksis (Oettingen 2007). Førskolelærerprofesjonen har et nært forhold til både teori og praksis, men omsetningen av teori til praksis kan kun skje gjennom den handlende selv, det vil si gjennom førskolelæreren.

For å lette forståelsen av de empiriske funnene vi har gjort, har vi utarbeidet en analytisk modell som gjør det mulig å tegne et kart over spenningsfeltene. Vi presenterer modellen og peker på noen av de spenningsfeltene vi har fått øye på.

Mange har særinteresser å ivareta både innen utdanningen og innen profesjonen. Spenningsfelter er dermed ikke til å unngå. Vi vil heller framheve dem og forsøke å bruke dem produktivt. Hva som kan bli utledet av spenningsfeltene, blir opp til utøvere med en pro-

fesjonell tilnærming til oppgavene. Men skal de kunne gjøre det, forutsettes egnede vilkår som er politisk bestemt, og en egnet didaktikk. Vi avslutter artikkelen med et forsiktig forslag til en konkretisering av «utviklingsbasering» som kan inngå i en slik didaktikk.

Utviklingsbasering som del av en ny politikk

Rundt år 2000 ble det i Danmark satt i gang en politisk prosess som skulle føre til reform av de mellomlange høyere utdanningene, inkludert lærerutdanningene. Målet var å implementere EUs politikk ut fra henholdsvis Bologna-erklæringen og Lisboa-strategien (sistnevnte initiert i 2000 og dreier seg om strategier for blant annet kunnskapsbasert vekst. Red.). Begrepet «profesjonsbachelor» står sentralt i disse reformene. Med begrepet forsøker man å slå bro fra det akademiske (nivå) over til praktiske formål. Sagt på en annen måte: Den profesjonaliseringen av blant annet omsorgs- og oppdragelsesoppgavene som fant sted i årene før år 2000, stiller nye krav til utdanningene som skal kvalifisere for disse oppgavene.

I profesjonsbachelorrammeplanen fra 2001 formuleres ti kriterier for profesjonsbachelorutdanningene. Ett av kriteriene er «profesjons- og utviklingsbasering», og vi kan lese følgende: «Undervisningen skal inkludere erfaringer fra praksis og kunnskap om sentrale tendenser innen profesjonen og om metoder til å utvikle profesjonsfaget, samt hvordan utføre kvalitets- og utviklingsarbeid.»

Et annet kriterium er «struktur og tilrettelegging», som utdypes slik: «Utdanningen omfatter både teori og praksis i kombinasjon, på en slik måte at verdier og kunnskaper

utveksles mellom utdanningen og profesjonen, og på en slik måte at sentrale tendenser innen profesjonen tas opp i utdanningens kunnskapsgrunnlag.» I tillegg kommer blant annet et kriterium om forskningstilknytning.

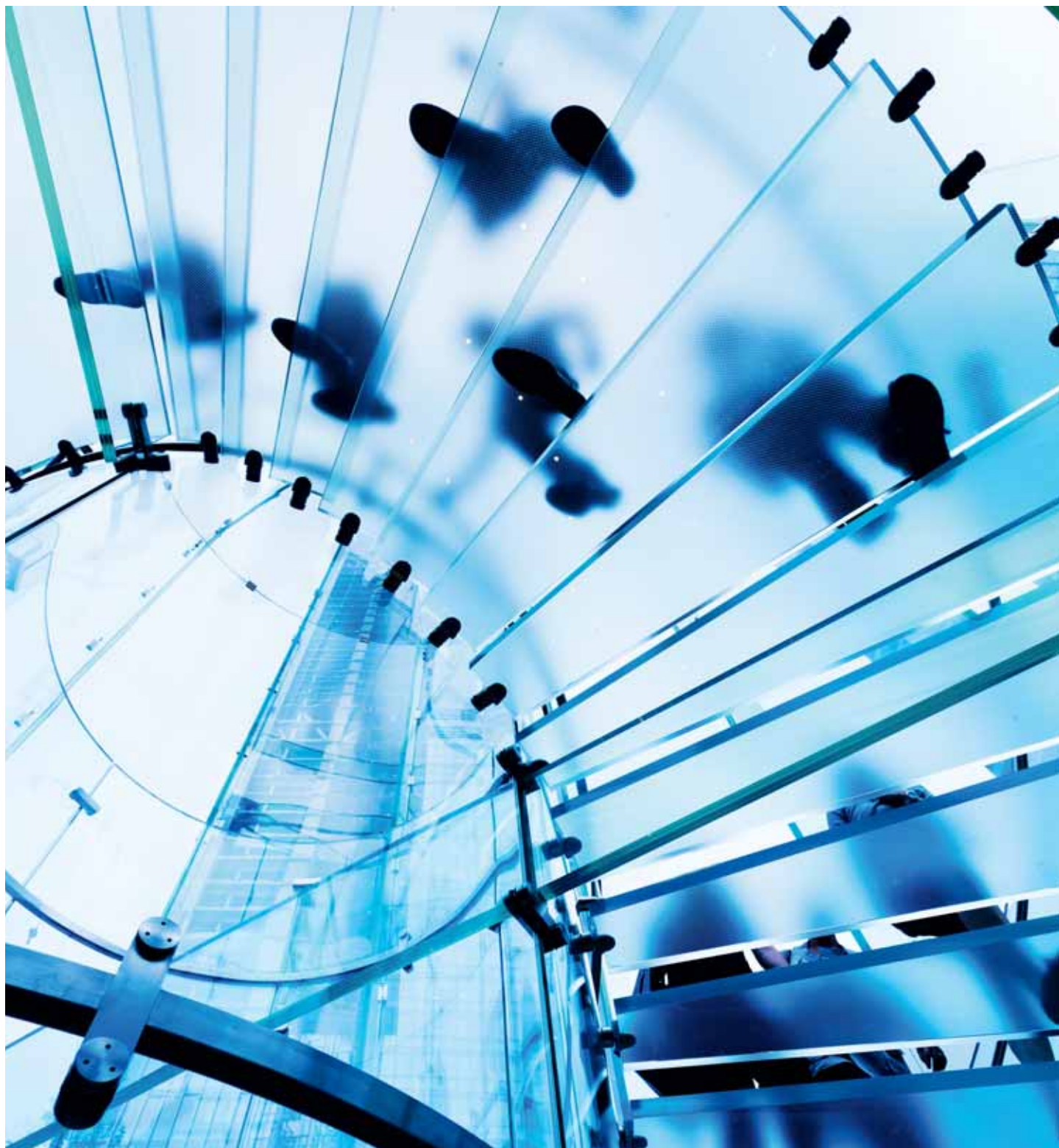
Denne rammeplanen fra 2001 ble opphevet i 2008. Da kom i stedet vedtaket om akkreditering og godkjenning av yrkesfaglige utdanninger og profesjonsbachelorutdanninger. En rekke begreper forsvant, blant annet «forskningstilknytning» og «utveksling av verdier og kunnskaper mellom utdanning og profesjon». Det sies eksplisitt at bachelorutdanninger ved universiteter er forskningsbaserte, mens profesjonsbachelorutdanninger er utviklings- og profesjonsbaserte. Utviklingsbasering blir forklart som «kunnskap gjennom utvikling», uten å si noe mer om hva som særlig kjennetegner slik kunnskap eller hvordan den blir til.

Rammeplanen for førskolelærerutdanningen ble endret først i 2001, deretter i 2007. Her finner vi fortsatt begrepet «forskningstilknytning», mens utveksling av verdier og kunnskaper er blitt borte. Til gjengjeld finner vi nå i forbindelse med målet for en praksisperiode og i forbindelse med kompetansemål for faget «dansk, kultur og kommunikasjonspraksis» formuleringen «planlegge, utføre, dokumentere og evaluere». Disse fire begrepene er i Danmark kjent ikke minst fra helsefaglige utdanninger, sosialarbeiderutdanninger og arbeidsmarkedsutdanninger.

De nye begrepene innen førskolelærerutdanningen tyder på en kognitiv og kanskje skolas-tisk innsnevring av utviklingsbaseringsbegrepet. Begrepet skal nå kun stå for «basert på



Om forfatterne: Line Togsverd (t.v., lto@viauc.dk) og Jan Jaap Rothuizen (jir@viauc.dk) er lektorer ved pedagogisk-utdannelsen ved VIA University College i Århus. Rothuizen er programkoordinator for det forskningsprosjektet som her omtales (priv. fotos).



⇒⇒ Argumenter for en utviklingsbasert førskolelærerutdanning

kunnskap framkommet gjennom utvikling». Vi ser en tendens til instrumentalisering av forholdet teori og praksis, der metodisk bruk av kunnskap vektlegges.

Samtidig med at utviklingsbaseringsbegrepet ble introdusert, har man i Danmark også diskutert profesjonsbegrepet. Her finner vi på den ene siden en klassisk forståelse av begrepet, på den annen side en moderne. Den klassiske forståelsen vektlegger adgangen til en kunnskapsbase og danningen av et profesjonsfellesskap med sin egen måte å tenke og resonnere på, sine egne normer, samt en uavhengig profesjonsutøvelse.

Den moderne forståelsen vektlegger lojalitet til oppdragsgiver når oppgaver utføres. Ifølge begge typer forståelse er det en selvfølge at utøverne kan sitt fag med den konsekvens at oppgaver kan analyseres og løses trinn for trinn; fagligheten innebærer at man er i stand til å kontrollere det som er gjenstanden for det faglige arbeidet.

Pedagogikken befinner seg imidlertid i en egen situasjon. Innen pedagogikken kan vi ikke diskutere mål og midler atskilt fra hverandre. Dermed finnes ikke objektive operasjonelle kriterier for oppgaveløsning. Pedagogikken er dessuten preget av at det kan være mange veier til målet. Det kan være mange måter å gripe saken an på og disse kan sammenlignes og vurderes, men ikke uten videre rangordnes. Dette betyr at en pedagog i utøvelsen av sin profesjon må treffe valg. Språkbruken i rammeplanene beveger seg imidlertid stadig lenger vekk fra en slik profesjonsforståelse. Språkbruken og rammeplanene beveger seg fra den klassiske til den moderne forståelsen av profesjonsbegrepet.

Vi undersøker førskolelærerutdanningen

Vi undersøkte førskolelærerutdanningen fordi vi ville finne ut om studentene tilegnet seg den profesjonsidentiteten som er essensiell for en pedagogisk profesjonsforståelse og som innebærer at man vet at man ikke kan vite alt. Både den klassiske og den moderne profesjonsforståelsen er kunnskapsbasert, men for førskolelærere gjelder det å kunne velge i skjæringspunktet mellom (teoretisk) kunnskap og (overlevert) praksis. Vi antar to ting i den forbindelse. Vi antar for det første at det er nødvendig at førskolelærerne har et fagspråk som de kan bruke når de skal gjøre rede for sine valg,

både overfor kollegene og overfor andre de har å gjøre med i kraft av profesjonsutøvelsen, for eksempel foreldrene. Vi antar for det andre at studentene skal bli fortrolige med de prosessene som skal lede til et resultat og at de kan orientere seg i slike prosesser. Begrepet «utviklingsbaserings» kan romme denne dimensjonen. Vi plasserer utviklingsbegrepet mellom utøvelsen og undersøkelsen. Vi leter etter spor av fagspråk og av pendlingen mellom rollene som utøver, utvikler og undersøker. Når vi leter og undersøker finner vi en hel del, og en viktig del av prosjektet er å bygge opp en forståelse av hva vi finner, også når det ikke er det vi leter etter.

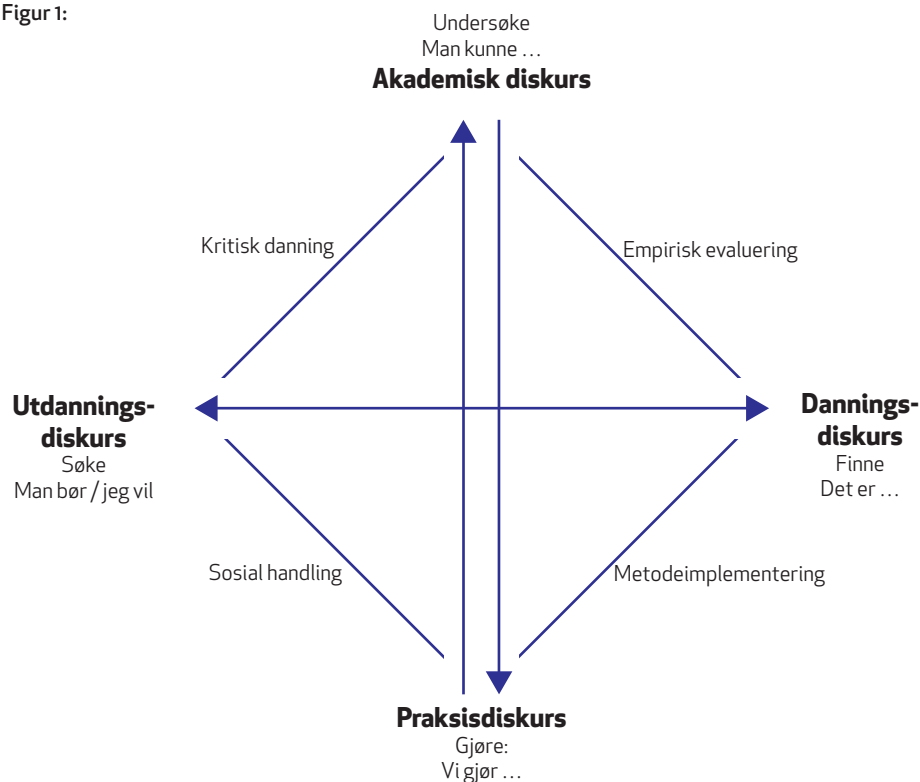
Vi har undersøkt hvordan utdanningen skjer ved å konstruere empiri som på forskjellige måter og i ulike sammenhenger viser hvordan det skapes faglighet i utdanningen. Vi har gjennomført en spørreundersøkelse der vi har undersøkt studentenes bakgrunn og verdiståsted både ved studiestart og i siste semester. Vi har lest og analysert studieordninger, rammeplaner, praksisdokumenter og oppgaver besvart av studentene i forskjellige deler av

utdanningsløpet. Vi har også observert deler av utdanningen, som eksamen i pedagogikk, studenter i praksis i barnehagen, samt studenter i veiledningssamtaler. Vi har hatt møter med praksisveiledere, og mye mer – men enda mye gjenstår å gjøre, og denne artikkelen forteller om status omtrent midt i prosjektet.

En analytisk modell

Ut fra våre foreløpige funn har vi konstruert en modell som kan fungere som et kart over det landskapet studentene beveger seg i i løpet av utdanningen. Figurens fire akser viser til velkjente spenningsfelter: Den akademiske versus den praktiske diskurs, og dannelsesdiskursen versus utdanningsdiskursen. Vi har valgt å snakke om diskurser for å tydeliggjøre at det dreier seg om konkurrerende og motstridende rasjonalitetsformer, med hvert sitt verdi- og normsett og med hver sin oppfatning av hva som er kunnskap og god pedagogfaglighet. Innen diskursene finner vi også forskjellige oppfatninger av hva som kan være fagspråk. Ved å snakke om diskurser får vi også en forståelse av at ulike diskursive antakelser

Figur 1:



kan være i spill samtidig, men noen kan dominere over andre i de sosiale kontekstene som oppstår innen utdanningen.

Som kjent er ikke et kart det samme som terrenget; kartet er en analytisk og teoretisk konstruksjon som hjelper oss til å få øye på det vi ellers sjelden tenker over. Modellen egner seg til både å identifisere ulike utdanningspraksiser og til å kunne få øye på dynamikker, dominanser, ambivalenser og allianser.

Innen praksisdiskursen vektlegges det at vi skal gjøre noe i den situasjonen som foreligger. Vi skal handle slik at det fører et steds hen, vi skal skape utvikling, løse konflikter og få hverdagen til å fungere. Løsningene våre skal være praktiske og gjennomførbare også i et institusjonelt perspektiv, der hverdagen og arbeidsplassens rutiner og ressurser ikke kan grunnleggende utfordres. For å tydeliggjøre praksisdiskursens primære rasjonalitet har vi betegnet den med utsagnet vi gjør.

I den andre enden av den loddrette akse finner vi den akademiske diskursen. Her legges det vekt på at vi skal kunne analysere og søke kunnskap om situasjoner slik at vi kan formulere hypoteser og se muligheter som skal kunne vurderes. Innen den akademiske diskursen anses det som verdifullt å kunne utvide kompleksiteten, å kunne undersøke og stille spørsmål ved praksis, men også ved vår kunnskap om praksis. Den primære drivkraften i den akademiske diskursen kan betegnes som en bevissthet om at man kunne.

Langs den vannrette akse finner vi på den ene siden dannelsesdiskursen, på den andre utdanningsdiskursen. Utdanningsdiskursens premisse er at det vi lærer består av kunnskap og ferdigheter som vi kan tilegne oss og deretter bruke. Fagligheten ligger således i prinsipielt upersonlige kunnskaper og ferdigheter. Diskursens grunnleggende idé er at den profesjonelle med rett kunnskap og kompetanse skal kunne identifisere og bestemme mål for utvikling og læring. Dette er den tenkningen som ligger bak forestillingen om den kompetente førskolelærer, en person som planlegger, utfører, evaluerer og dokumenterer. Her er det å bygge kompetanse det som er viktig. Den grunnleggende rasjonaliteten består i å sette den profesjonelle i stand til å gjenkjenne hvordan det å bygge kompetanse er.

Innen dannelsesdiskursen betraktes den studerendes utvikling som en åpen prosess uten



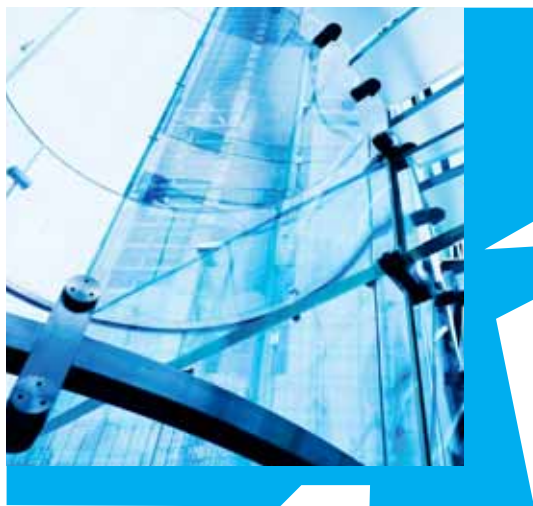
noe spesifikt og forhåndsdefinert mål eller middel. Tanken er at individet blir til og modner i møtet med det som er annerledes eller fremmed, med alt som kan utvide dets menneskelige horisont. Personlig modenhet og selvinnsikt er en meget viktig side ved utdanningen innen dannelsesdiskursen, fordi den enkelte selv skal kunne finne sin retning gjennom en verdiorientering som på en og samme gang er personlig, faglig og kulturell. Dette fordi profesjonsutøvelsen prinsipielt er knyttet til valg som kunne vært andre valg. I dansk førskolelærerutdanning har man derfor tradisjonelt vektlagt arbeidet med estetiske prosesser og med å utvikle studentenes etiske og normative perspektiv på profesjonsutøvelsen. Denne diskursen har i egen selvforståelse konsekvenser for hvem man er, idet den er knyttet til moral og vilje. Man bør / Jeg vil.

Fra pedagogisk til «praktisk» arbeid

De fire diskursene utgjør konkurrerende meningssystemer eller rasjonalitetsformer. De

eksisterer parallelt og er uttrykk for spenninger og komplementaritet på et komplekst og dynamisk område. De forskjellige rasjonalitetsformene bidrar hver for seg med vesentlige bidrag til og forståelser av hvilke brytninger vi kan finne i en profesjonspraksis. Den akademiske diskursen utvider kompleksiteten, den praktiske minner oss om at det er handletvang i konkrete situasjoner, utdanningsdiskursen reduserer kompleksiteten samtidig som den innfører rutiner, og dannelsesdiskursen fokuserer på hva som kan være god pedagogikk. Alt dette er for så vidt gammelt nytt, det som overrasker er dynamikken innen området. Vi finner spor av alle de fire diskursene – samtidig.

Den akademiske diskursen er både styrket og splittet: i utdanningspraksis har den en tendens til å ville alliere seg med dannelsesdiskursen, mens den i rammeplanen tenderer til å ville alliere seg med utdanningsdiskursen. Denne ambivalensen tematiseres tilsynelatende ikke i utdanningen. I praksisen er akse mellom utdanningsdiskurs og praksisdiskurs etter-



har tilsynelatende slått igjennom og blir identifisert med faglighet.

Profesjonalisering med potensial for avprofesjonalisering

Vi har også bitt oss merke i at det, i de sammenhengene vi har undersøkt, ikke ser ut til at studentene oppfatter det som relevant og nødvendig å se diskurser eller språk i sammenheng. Når konstallasjonen utdanningsdiskurs og praktisk diskurs får råde grunnen på praksisfeltet, blir alt annet bakgrunn. Og når konstallasjonen dannelsesdiskurs og akademisk diskurs får råde grunne innen utdanningen, blir også alt annet bakgrunn. Med vår modell forsøker vi så å si å forene de to konstallasjonene.

Studentenes håndtering av disse forgrunns- og bakgrunnskonstallasjonene kan fortjene en egen undersøkelse.

Vi kan mene at det ikke er noe problem i seg selv at studenter orienterer seg litt forskjellig innen ulike meningsdannende kontekster de møter i løpet av utdanningen. De vil kunne orientere seg på én måte når de oppholder seg ved profesjonshøgskolen, på en annen måte når de er ute i praksis i barnehagen. Man kan også innvende at våre funn på en god måte uttrykker den kompleksiteten og de motsetninger som konstituerer så vel utdanning som pedagogisk praksis. Dét er et poeng. Vi mener likevel også at vi har et poeng: For oss ser det ut til at diskursene inntar hegemoni og danner allianser på nye og relativt entydige måter i det sosiale rommet utdanningen utgjør. Således mener vi å gjenfinne den løsrivelsen fra og innsnevringen av pedagogfagligheten som vi beskrev i denne artikkelens første del som en funksjonell profesjonsforståelse. Vi er videre slett ikke sikre på at studentene er i stand til å kle seg om til nye roller som undersøkere, utøvere og utviklere når diskursene, som alle er knyttet til hver sin tenkemåte, ikke sees i en innbyrdes kontekst. Mye tyder på at alliansen praksisdiskurs - utdanningsdiskurs innebærer en profesjonalisering av det pedagogiske arbeidet, en profesjonalisering som målt opp mot klassiske profesjonsbegreper samtidig innebærer en potensiell avprofesjonalisering (Hjorth). Med en moderne funksjonalistisk profesjonsforståelse begrenses den pedagogiske

kjerneytelsen, den som fordrer dømmekraft, autonomi og konstante vurderinger av hva som er best å gjøre.

Vi har ikke funnet tydelige spor av det vi leter etter, kanskje har vi ikke sett godt nok etter, men vi er heller ikke ferdige med arbeidet vårt.

Avslutningsvis vil vi presentere våre tanker om hvilke utfordringer vi mener førskolelærerutdanningen står overfor. Vi vil ikke si noe om de politiske utfordringene, det vil si hva som må til for å skape rammer egnet for en utviklingsbasert utdanning og som fremmer en pedagogisk profesjonsforståelse, men vi vil si noe om den didaktiske utfordringen, det vil si det å skape nye rom for læring.

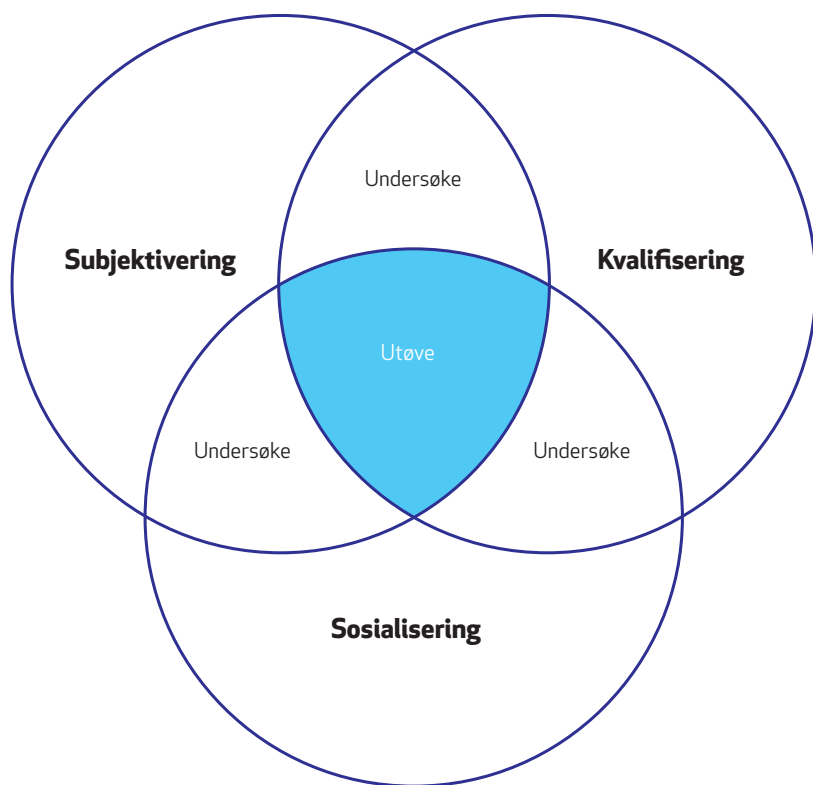
Utviklingsbasering er et svar på en didaktisk utfordring

Hvordan kan vi tenke oss læringsrom egnet til å skape pedagogisk profesjonsfaglighet? Vi mener at den pedagogiske profesjonsfagligheten atskiller seg fra både den klassiske og den moderne profesjonsforståelsen ved at den i høyere grad må kunne håndtere situasjoner som ikke kan håndteres gjennom planlagt styring og kontroll. En pedagogisk profesjonsfaglighet kan ikke nøye seg med å tematisere «oppgaver». Den må også hele tiden tematisere mål, og hele tiden være parat til å diskutere disse målene. Dette fordi pedagogikk er et åpent prosjekt, og en pedagogisk innsats vil være suksessrik kun hvis den gjøres avhengig av den andres egeninnsats.

Førskolelærere er ikke «produsenter», de er ledsagere i skapelsesprosesser. Førskolelærere gjør ikke ting fordi de vet med sikkerhet at én bestemt handling vil føre fra A til B. De er nødt til å gjøre seg opp en mening om situasjonen for så å gjøre et valg. Førskolelæreres handlinger er ikke materielle, men symbolske – det vil si at handlingen blir til først i og med selve utførelsen av den. Førskolelærere er som musikere eller skuespillere, de vet ikke om forestillingen har vært vellykket før den er avsluttet. Førskolelærere bør ha mange tangenter å spille på, og de kan gjøre seg opp en mening om hva som skal skje mens de forbereder seg. De kan også regissere pedagogiske situasjoner i henhold til bestemte mønstre, det vil si ved hjelp av rutiner og normer. Rutinene og normene er imidlertid ikke uttrykk for at slik må det være, men heller for en sosial orden som alltid

trykkelig til stede – med utdanningsdiskursen som den dominante, idet det praktiske fortsatt sees på som en nødvendighet, men i mindre grad som et pedagogisk anliggende.

I praksisen (det vil si for eksempel i barnehagen) forstår studenten (og praksisveilederen) faglighet dels som implementering av metoder som virker og får hverdagen til å fungere, og dels som pedagogiske aktiviteter som er planlagt, utført og dokumentert av førskolelærerne. I utdanningen ser vi derimot at en allianse mellom akademisk diskurs og dannelsesdiskurs krever sin plass. Vi har en forestilling om at alliansen mellom praksisdiskurs og dannelsesdiskurs dominerte fram mot årtusenskiftet ved den utdanningsinstitusjon hvor vi gjør våre undersøkelser. Det har etter årtusenskiftet tilsynelatende skjedd en markant forskyvning innen utdanningen som innebærer at den praktiske diskursens betydning er blitt redusert og at «det praktiske» som før stod sentralt i pedagogikken nå er blitt degradert til noe trivielt. Det samme ser vi innen praksisfeltet. Svekkelsen av praksisdiskursen medfører at det som før var ansett som kjerneytelser i det pedagogiske arbeidet, det vil si det å være sammen med barna om hverdagslivets aktiviteter (dekke bordet, lage mat, kle på seg, og så videre), nå kalles «praktisk arbeid» og ikke pedagogisk arbeid. Med dette skjer det en transformasjon av den pedagogiske fagligheten. Rammeplanens fire begreper «planlegge, gjennomføre, dokumentere og evaluere» som har effektiv styring av hverdagen i barnehagen som mål,



kan underkastes diskusjon.

Begrepet «utviklingsbasering» kunne kanskje romme en didaktisk tenkning som erkjenner at det ikke bare er «sikker kunnskap» som er førskolelæreres handlingsgrunnlag. Utviklingsbegrepet kan sees som et mellomledd mellom undersøkelse (den akademiske diskurs) og utøvelse (praksisdiskursen).

Gert Biesta skjeller mellom tre aspekter som i varierende mengder kan inngå i utdanningsløp: Kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta 2010). Kvalifisering viser til kunnskap, ferdigheter og forståelser, noe som er en forutsetning for i det hele tatt å kunne bevege seg innen fagområdet. Sosialisering viser til at studenten blir ført inn i en bestemt sosial orden, i en kultur og i en tradisjon. Subjektivisering viser til utdanningens bidrag til at studenten blir et subjekt, og ikke bare «mer av det samme». Studenten er blitt noe annet enn en representant for den sosiale orden. Biesta nytolker således de klassiske pedagogiske begrepene autonomi- og egeninnsats. Han legger opp til en tematisering av «danning i vår tid». Han interesserer seg særlig for de feltene der de tre aspektene overlapper hverandre. Vi spør med Biesta: Hvordan ser førskolelærerutdanningen ut i forhold til kvalifisering, i

forhold til sosialisering og i forhold til subjektivisering? Og hvor finner vi overlappingene?

Vårt begrep «utøve» atskiller seg fra rammeplanens begrep «gjennomføre». Gjennomføringen finner vi der kvalifisering og sosialisering overlapper hverandre. Utøvelsen finner vi der kvalifisering, sosialisering og subjektivisering overlapper hverandre. Vi ser også i tre overlappinger mellom to av sirklene at det foregår søkeprosesser: Hvordan få sammen-

heng mellom subjektivisering og kvalifisering? Mellom subjektivisering og sosialisering? Og mellom sosialisering og kvalifisering? Sammenlagt kan vi tenke oss de fire ulike overlappingene som utvikling – utvikling er altså den kvaliteten vi får når de fire feltene samspiller.

Vår forrige figur brukte vi til å få øye på forskjellige tendenser, spenninger, ambivalenser og allianser i utdanningen. Ser vi på den nye figuren, ser vi at subjektiviseringsringen er forholdsvis liten, og at det er en tendens til at ringene trekkes fra hverandre. Det betyr at utdanningen ikke legges til rette for store overlappingsfelter.

En utviklingsbasert utdanning vil etter vår mening innebære en utdanning med mange muligheter for å kunne bevege seg fra sirkelens sentrum (utøvelsen) til periferien og tilbake igjen. Dermed vil det hele tiden være mulighet for å kunne utvide overlappingsfeltene.

Slike læringsrom kan skapes i studentens praksisperioder, men ikke bare der. Læringsrommene kan karakteriseres av en mer eksistensiell-fenomenologisk tilnærming til feltet. Feltet igjen kan utvides ved hjelp av analytiske perspektiver som kan aktiveres ut fra studentens konkrete eller virtuelle handlinger.

Utviklingsbasering blir dermed også et personlig anliggende for studenten, samtidig som vi får foreslå hva som skal forstås med «utviklingskunnskap». Et viktig særpreg ved utviklingskunnskap er at den ikke er upersonlig, og derfor kan vi ikke tilegne oss denne typen kunnskap ved hjelp av læring alene.

(Artikkelen er oversatt fra dansk av Arne Solli, og oversettelsen er kvalitetssikret av Einar Juell.)

Referanser

Biesta, Gert: What is education for? I: Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy. Boulder, Colorado, USA.

Hjort, Katrin, og Stine Engel (2006): Professionalisering – et tveegget sværd? I: Viden om pædagoger 3 – Internationalisering og professionalisering. BUPL. Se også: <http://kortlink.dk/bupl/9kds>

Oettingen, Alexander von (2007): Pædagogiske handlingsteorier i

differencen mellem teori og praksis. I: Oettingen, Alexander von, og Finn Wiedemann (red.). Mellem teori og praksis. Aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser. Syddansk Universitetsforlag.

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor (UVM:2011) kan leses her: <http://sik-lw.lovportaler.dk/ShowDoc.aspx?docid=bek20010113-full>

Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af

pædagoger (2001), kan leses her: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=23782>

Bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (2007), kan leses her: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=133502>

Bekendtgørelse om akkreditering og godkendelse af erhvervsakademiuuddannelser og professionsbacheloruddannelser (2007), kan leses her: <http://sik-lw.lovportaler.dk/ShowDoc.aspx?hashparam=b5&schultzlink=bek20080684#b5>

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2002): Undervisning i pædagogik i pædagoguddannelsen og i læreruddannelsen. Kan leses her: <http://kortlink.dk/eva/9kcb>

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2003): Evaluering af pædagogik mellem professionsudøvelse og professionsuddannelse. I Tidsskrift for socialpædagogik nr 18.

- 1 Kronikkforfattere er en del av et forskningsprosjekt om førskolelærerutdanningens betydning for danning av profesjonsidentitet og hva som trengs for å skape en slik identitet: et fagspråk samt evnen til å gå inn og ut av rollene som utøver, utvikler og undersøger av pedagogisk praksis. Forskergruppen består av Jakob Ditlev Bøje (RUC), Katrin Hjort (DPU) og Steen Juul Hansen, Nanna Skaarup, Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen, alle fra VIAUC. Prosjektet er beskrevet i <http://kortlink.dk/bupl/9kcb> og omtalt i <http://kortlink.dk/bupl/9kby>. Prosjektet er støttet økonomisk av BUPLs forskningsfond. BUPL er de danske førskolelærernes fagforening.



Om forfatteren: Lene Chatrin Hansen (lenechat@live.no) er forskolelærer og skribent. Du finner henne også på bloggen <http://www.barnehagskebetragtninger.no/> (foto: Erik Sundt).

«... og skyldfrie kommer de inn i denne verden»

Det snødde tett den dagen jeg endelig forsto mer av Miriam. Jeg lå midt i all snøen, godt innpakket i klær – med ansiktet vendt opp mot snøfallet. Inne i lue og hette kunne jeg bare høre min egen pust.

Miriam så på meg da hun kom den morgenen, helt stille – og jeg fanget noe i blikket hennes, noe jeg helst ikke ville se – så jeg lot det passere, igjen.

Det fortsatte å snø hele dagen. Har du kjent følelsen av å være helt innpakket i klær på en slik dag? Gjerne med skjerf, lue, hette – alt for at ikke den kalde snøen skal lure seg inn på steder den ikke er ønsket. Hvis du står helt stille når du er så innpakket, så kan det oppleves som om du befinner deg i din egen lille boble – og det kan virke som om du mister noen av sansene dine, og forsterker andre. Hørsel og sidesyn er mest utsatt, og du kan komme inn i en annen lyttemodus. Og der – inne i lue og hette, kan selv stillheten oppleves støyende, på grunn av din egen pust.

Vi hadde god dialog med familien til Miriam. Moren hennes fulgte henne oftest i barnehagen. Foreldrene var skilt, og pappaen hentet henne på onsdager, og annenhver fredag. Av og til hentet bestemor også.

Snill jente

Det vi hadde reagert mest på var at de ofte oppfordret til, og var opptatt av om Miriam hadde vært snill jente i barnehagen. I samtaler med foreldrene hadde vi snakket om dette, og jeg hadde forklart at alle barn alltid er velkomne i barnehagen, selv på det som foreldre eller andre definerte som dårlige dager. Det å være snill er ikke et kriterium noen slippes inn for, eller holdes utenfor av. Men, det var vanskelig for dem å

endre denne talemåten: Miriam fikk stadig beskjed om å være snill jente i barnehagen. Noe hun alltid også var.

I barnehagen får vi innblikk i barnas liv på en helt spesiell måte. Vi vet at når barn og foreldre har sine første møter med barnehagen og hverdagslivet utenfor hjemmet, så må dialogen være åpen, tydelig og kontinuerlig for å sikre barnets behov på den beste måten. De aller yngste er spesielt avhengige av at kommunikasjonen mellom hjem og barnehage flyter godt – og vi opparbeider oss gjerne nære relasjoner til foreldre og andre omsorgspersoner. Vi går inn i samarbeidet med tillit til at alle ønsker barnets beste – og denne tilliten virker som noe som ligger implisitt i yrkesutøvelsen vår: De lar oss ta vare på det kjæreste de har – og vi strekker oss langt for at alt skal oppleves så bra som mulig, for alle. Hvor kommer denne uforbeholdne tilliten fra? Og strekker vi noen ganger velviljen vår for langt i møtet med foreldrene – slik at det går ut over barna?

Brikkene falt på plass den dagen ute i snøværet. Jeg forsto plutselig at dette stille og veltilpassede barnet strevde med ting utenfor min fatteevne. Signalene hadde vært små og utydelige, men like fullt hadde de bekymret meg. Det var noe jeg hadde oversett. Eller – det var noe jeg ikke ønsket å se og tro på.

Som profesjonell har du ikke lov til å velge bort det ubehagelige, og jeg gjorde det jeg er forpliktet til. Det ble en bekymringsmelding til barnevernet. Det kom senere frem

at hun var utsatt for grov omsorgssvikt – fra mor og bestemor.

Alltid på vakt

Barn som lever med omsorgssvikt opparbeider seg overlevelsesstrategier, så også Miriam. Hun var et svært veltilpasset barn: I en alder av tre år var hun allerede en ekspert i å observere voksnes holdning og humør, og i å forholde seg til det uforutsigbare i enhver situasjon. Hun føyde seg, hun lyttet, så – hun kunne kjapt sanse den minste endring i stemning hos voksne, og føyde seg så på nytt etter denne. Hennes liv handlet om å behage voksne på flest mulig vis. Det koster krefter for en liten kropp å leve slik. Det spiller inn på her og nå, på hennes videre utvikling, og det setter spor som kan ta et helt liv å hviske ut.

Det var akkurat det jeg forsto den dagen – godt innpakket i skjerf, lue og hette – at Miriam levde livet i sin egen lille boble, rett og slett fordi det er en overlevelsesstrategi. Sansene hennes ble ikke brukt til å oppleve og å glede seg over snøen i den grad de andre barna gjorde det – fordi hun nærmest konstant hadde alle sansene tunet inn på de voksnes humør – for om mulig å kunne redde seg selv ut av en situasjon som ville være truende for henne. Hun var alltid på vakt. Alltid.

I dag vet jeg at kunnskap og kompetanse kan være livreddende i en barnehagehverdag, og jeg vet også at det for utsatte barn kan være livsviktig å få oppleve gode relasjons- og tilknytningserfaringer i barnehagen. Derfor deler jeg denne historien med dere.

«Alle barn er født med navnet Sorgenfri, og skyldfrie kommer de inn i denne verden» – skrev Vigdis Garbarek i 1996. Det har falt mye snø siden den gang.



Foto: Arne Solli

Av Hege Valås
medlem av sentralstyret i Utdanningsforbundet
og leder av Kontaktforum barnehage

En betinget kjærlighetserklæring

Forslaget om styrket bemanningsnorm er det gylne momentet i Øie-utvalgets forslag til ny barnehagelov. Utvalgets syn på dispensasjoner og familiebarnehager er imidlertid en skuffelse.

Barnehagelovutvalget ledet av Kjell Erik Øie har lagt fram NOU 2012:1 Til barns beste med forslag om ny lov for barnehagesektoren. Det er kanskje å ta vel hardt i når Øie karakteriserer NOUen som en kjærlighetserklæring til barn og til barnehagen, slik han gjorde under presentasjonen av innstillinga 16.januar, men utvalget skal ha honnør for at et arbeid som er et skritt i riktig retning mot en barnehage som sikrer barns rettigheter bedre og kan bidra til et bedre og mer likeverdig tilbud.

Som andre meldinger og innstillinger må imidlertid også denne følges opp med økonomi, vilje og politisk evne til iverksetting. Dette krever innsats fra oss som arbeider i barnehagesektoren. Vi har et stort ansvar for å synliggjøre og være tydelige på hva som fører til god kvalitet, samt påpeke hva som er til hinder for god kvalitet.

Før utvalgsinnstillinga ble lagt fram, var det visse momenter Utdanningsforbundet hadde klare forventninger til:

1. Lovfesting av pedagogisk bemanning, minimum 50 prosent førskolelærere.
2. Maksimumstall for antall barn per ansatt.
3. Krav om styrer i hver barnehage.
4. Begrensning av dispensasjonsadgangen.

Godt forslag til pedagognorm

Hvordan gikk det så med våre noen av våre fanesaker?

De to viktigste paragrafene i det nye lovforlaget innebærer forslag om lovfesting av bemanningskrav på 1:3 når barna er under tre år og 1:6 når barna er over tre år. I tillegg til dette foreslås en norm for pedagogisk bemanning på 1:6 når barna er under tre år og 1:12 når barna er over tre år.

Jeg mener at dette må karakteriseres som en seier for Utdanningsforbundet. Kanskje

er det dette tiltaket som mest kan ligne på en kjærlighetserklæring til barna, for å bruke Øies ord. Pedagognormen skal først og fremst betraktes som en sikringsbestemmelse knyttet til barnas behov for og rett til gode utviklings- og aktivitetsmuligheter, og er det viktigste enkeltstående tiltaket for å heve kvaliteten. Det er imidlertid defensivt at utvalget foreslår at dette ikke gjennomføres fullt ut før i 2020. Det betyr at dagens barnehagebarn ikke er sikret flere pedagoger i deres barnehagetid. For mange av våre førskolelærere vil det ikke sikre flere førskolelærerkollegaer på mange år.

Utdanningsforbundet er derimot ikke fornøyd med at dispensasjonsmuligheten fremdeles holdes åpen. Fra knapt 1300 dispensasjoner i 2005 hadde vi drøyt 3800 i 2010. Utvalget foreslår å fjerne muligheten for varig dispensasjon, men ikke for midlertidige. Dette er en stor utfordring for barnehagene og en faktor som virkelig hemmer og ikke fremmer kvalitet.

Dårlig om familiebarnehager

Utdanningsforbundet har også ved flere anledninger vært kritiske til familiebarnehager. Vi har påpekt at det er merkelig at veiledet dagmammavirksomhet gis status som et likeverdig barnehagetilbud for de aller yngste. Familiebarnehagene omfattes ikke av barnehagelovens bestemmelser om kompetanse, bemanning, areal, og så videre. Selv om utvalget foreslår noen innstramminger er det ikke foreslått tiltak som kan bidra til at dette blir et godt nok pedagogisk tilbud som kan sammenliknes med ordinære barnehager.

I denne sammenhengen må det være lov til å stille noen spørsmål: I 2010 var det 7568 barn som hadde plass i familiebarnehager, de aller fleste av disse hadde tilhold i privat-

eide hjem hvor gjennomsnittlig 5,1 barn hadde plass. Er det virkelig slik at dette er et godt tilbud, et tilbud der det som oftest jobber én familiebarnehageassistent som får veiledning av en utenforstående? Kan vi kalle dette en barnehage? Våre minste er trolig de som i minst grad kan gi uttrykk for hvordan de trives i barnehagehverdagen, og de kan i minst grad påvirke den.

Det hadde vært grunn til håpe på at utvalget problematiserte dette mer og kom med flere innstramminger til barnets beste! Barnehagelovutvalget har hatt i oppdrag å sikre at regelverket er godt nok tilpasset fremtidens barnehagesektor.

Et stykke på vei

Jeg vil oppsummere med at de tiltakene utvalget foreslår vil bidra til at vi kommer et stykke på vei. Det er rett å gi honnør for at de vil lovfeste bemanningsnorm og at målet er at minst halvparten av de ansatte skal være førskolelærere.

Det vi nå trenger er innsats, både før lovforlaget skal behandles og ny stortingsmelding kommer. La oss håpe at lovforslagene blir behandla nå snart og at det ikke går «vinter og vår» og kanskje et stortingsvalg før lovendringene er på plass!



Når det oppstår strid om en sykmelding

Etter folketrygdloven har arbeidstakere rett til sykepenger i inntil ett år dersom vilkårene i loven er oppfylt. Ett av vilkårene er at arbeidsuførheten må dokumenteres ved sykmelding fra lege (eller ved egenmelding når rett til dette foreligger).

Sykepenger utbetales fra arbeidsgiver de første 16 sykedagene (arbeidsgiverperioden). Dette gjelder både når arbeidsgiveren gjennom tariffavtale er forpliktet til å utbetale lønn under sykdom ut over arbeidsgiverperioden, og når NAV overtar sykepengeutbetalingen etter 16 dager.

Det hender at arbeidsgiveren nekter å betale arbeidstakeren sykepenger i arbeidsgiverperioden, selv om det foreligger sykmelding fra lege. Begrunnelsen er da gjerne at arbeidsgiveren mener at arbeidstakeren ikke er arbeidsufør på grunn av sykdom, og av den grunn ikke oppfyller folketrygdlovens vilkår for rett til sykepenger. Kan arbeidsgiveren på denne måten overprøve en sykmelding?

Folketrygdloven § 8-4 første ledd lyder:

Sykepenger ytes til den som er arbeidsufør på grunn av en funksjonsnedsettelse som klart skyldes

sykdom eller skade. Arbeidsuførhet som skyldes sosiale eller økonomiske problemer o.l., gir ikke rett til sykepenger.

Dersom arbeidsgiveren mener at fraværet ikke klart skyldes sykdom eller skade, men for eksempel heller har sammenheng med en arbeidskonflikt, kan han eller hun nekte å utbetale sykepenger i arbeidsgiverperioden til tross for at det foreligger en sykmelding.

NAV må ta stilling

Arbeidstakeren bør da straks henvende seg til NAV, som så må ta stilling til om arbeidsgiveren er forpliktet til å utbetale sykepenger eller ikke. Finner NAV at sykepengerett foreligger, forskutterer NAV sykepenger til arbeidstakeren, og sender refusjonskrav til arbeidsgiveren. Arbeidsgiveren blir samtidig orientert om at NAVs refusjonsvedtak kan bringes inn for Ankenemnda for sykepenger i arbeidsgiverperioden innen en

frist på tre uker. Ankenemnda er et organ innenfor NAV.

Mener NAV at arbeidsgiveren ikke er forpliktet til å betale sykepenger, fatter NAV et vedtak om dette som sendes arbeidstakeren. Samtidig opplyses arbeidstakeren om ankeadgang til Ankenemnda og ankefrist.

Ankenemnda tar deretter stilling til tvisten. Ankenemndas vedtak kan ikke påklages til et overordnet forvaltningsorgan eller ankes inn til Trygderetten, men kan bringes inn for domstolene.

Uttalelser fra avgjørelser i Ankenemnda viser at i de fleste tilfellene hvor det foreligger sykmelding fra lege, kan det legges til grunn at det medisinske vilkåret i loven er oppfylt. Omstendighetene rundt sykmeldingen eller hendelser i sykmeldingsperioden kan imidlertid være slik at det medisinske grunnlaget for sykmeldingen trekkes i tvil.

Når årsaken er konflikt

I saker hvor sykmelding kommer som følge av konflikt på arbeidsplassen, har Ankenemnda i sine avgjørelser lagt til grunn at vilkåret om at arbeidsuførheten klart må skyldes sykdom, og ikke sosiale problemer, må vurderes strengere enn ellers. Lovens krav er at man på grunn av sykdom skal være ute av stand til å utføre arbeid. Når det foreligger en konflikt på arbeidsplassen, er det vanligvis forbundet med sterkt ube-

hag å møte de personene som representerer motparten i konflikten. Det kan da være grunn til å anta at fravær i en slik situasjon først og fremst skyldes dette ubehaget. Arbeidstakeren kan i så fall være fullt i stand til å utføre et arbeid, og er følgelig ikke arbeidsufør på grunn av sykdom.

Når Ankenemnda får inn slike saker, må den da vurdere helt konkret om sykmeldingen skal settes til side på grunn av omstendighetene rundt sykefraværet, altså om arbeidskonflikten har ført til sykdom. Ankenemnda erkjenner at sykdom kan oppstå i enhver livssituasjon, og at det ikke er avgjørende hva som er den utløsende årsaken til sykdommen.

Mange forhold påvirker

Forhold Ankenemnda har lagt vekt på i sine avgjørelser, er blant annet hvor preget arbeidstakeren var av hendelsen som førte til sykmelding, om arbeidstakeren oppsøkte lege raskt etter hendelsen, samt uttalelsene fra legen som skrev ut sykmeldingen og fra NAVs rådgivende lege.

Twister som ender i Ankenemnda for sykepenger i arbeidsgiverperioden omhandler som oftest stillinger i privat virksomhet, og helst relativt små virksomheter. Det har også forekommet at barnehager har vært representert i saker for Ankenemnda, men mye tyder på at dette dreier seg om private barnehager. Det er imidlertid ingen tvil om at reglene om sykepenger i arbeidsgiverperioden og muligheten til å bringe tvister inn for Ankenemnda, også gjelder i offentlig virksomhet.



Uttalelser fra avgjørelser i Ankenemnda viser at i de fleste tilfellene hvor det foreligger sykmelding fra lege, kan det legges til grunn at det medisinske vilkåret i loven er oppfylt. Omstendighetene rundt sykmeldingen ... kan imidlertid være slik at det medisinske grunnlaget for sykmeldingen trekkes i tvil.

Anne Therese Tronshart

Med stø kurs

En skipper må holde stå kurs og unngå skjær i sjøen.
Styrerens oppdrag har visse likhetspunkter med skipperens.

Som leder i barnehagen er du som skipperen på skuta med stø kurs mot de store mål i horisonten. Sammen i personalgruppa har vi staket ut kurs mot store mål og visjoner for det vi anser som viktig å gi barna i den gode barndom. Det handler om grunnleggende ferdigheter, holdninger og verdier. I en turbulent tid for barnehagesektoren er det mange skjær i sjøen, og som leder er det mange utfordringer og mange forstyrrende elementer på veien mot målet.

En styrers eller daglig leders hovedfunksjoner er gjerne tre: Du skal være administrativ leder, pedagogisk leder og personalleder. Så kommer tilleggsfunksjoner som vaktmester, sykevikar, også videre, men la oss holde oss til det formelle. Jeg har aldri sett beskrevet hvordan disse oppgavene skal vektes. Hva kan kjøpes eller delegeres til andre? Er alt like viktig?

Transformasjonsledelse

Nyere ledelsesteorier beskriver lederen som den karismatiske motivatoren som leder sine ansatte mot de store visjoner. Lederen er den som inspirerer medarbeidere til å tro på seg selv og framtida, og som viser engasjement for barnehagens mål og misjon – det kalles transformasjonsledelse.

Gjennom en årrekke har vi i vår barnehage arbeidet systematisk og grundig med pedagogisk grunnsyn og hvilken ballast vi ønsker barna skal ha når de går over i skolen. Arbeidet og bevisstgjøringen mot et felles pedagogisk grunnsyn har høy prioritet. Tiden har kommet til at vi skal se på de siste endringer i lov og rammeplan, Stortingsmelding 41 om kvalitet, og hva dette betyr for oss i vår barnehage. Hva er kvalitet for oss? Et spennende arbeid som utfordrer hver enkelt til refleksjon og bevisste endringer, og et viktig arbeid som gjør at vi som voksne framstår som entydige og oppriktige i vårt møte med barna. Som fagperson er dette selve kjernen i og motivasjonen bak mitt yrkesvalg!

Det er lett å miste fokuset! Lederens tredelte rolle får fort en slagside mot den administrative delen. Stadige nye arbeidsoppgaver blir pålagt oss; krav i lover og forskrifter, tilsyn her og godkjenninger der, prosedyrer, rapporter og handlingsplaner! Det som var godkjent i fjor er ikke lov i år... Det er HMS-rutiner, risikovurderinger og

sykefraværsoppfølging, budsjetter og tilskudd. Det er lett å rote seg bort i papirmølla og glemme hvor fokus må og skal være!

Karismatisk eller demotivert?

Som leder har jeg de siste årene vært på utallige møter i ulike fora hvor tilskudd og økonomi har vært hovedsaken. Usikkerhet og bekymring for framtiden har preget møtene og praten mellom lederne i etterkant. Mang en gang har jeg dratt tilbake til barnehagen matt og med en bekymret og urolig følelse. Hva gjør dette med barnehagesektoren?

Blir barnehagene som burde vært styrt av karismatiske, motivevende ledere, styrt av bekymrede, demotiverte kvinner og menn med fokus på helt andre ting enn de store visjonære tankene for barn og barndom? Hva gjør dette med personalet og deres motivasjon? Og hva med førskolelærerstudentene som er ute i praksis, hva gjør det med troen på yrket og framtida? Vi vet vi trenger mange nye førskolelærere i årene framover, kan usikkerhet rundt rammeforholdene i barnehagesektoren skade rekrutteringen til yrket?

Det er et paradoks at det på tilsvarende møter snakkes om kvalitet og barnehagens betydning som forebyggende instans. Tidlig innsats til risikoutsatte barn er av avgjørende betydning. Samtidig strammes økonomi og bemanning inn, lekeareal skal utnyttes slik at flere barn presses inn. Norm for pedagogtetthet er på plass, men voksentettheten ser ut til å gå ned.

Gi oss forutsigbarhet og ro!

De siste års brukerundersøkelser viser stor tilfredshet med barnehagesektoren, som er det tjenestetilbudet i kommunen som brukerne er mest fornøyd med. Det må vel sies å være på tross av, og ikke på grunn av forutsigbarhet og ro i sektoren.. Mange dyktige folk setter imidlertid sin ære i å gi et kvalitativt godt tilbud til landets håpefulle. Selv er jeg også så heldig å være leder i en barnehage med en stabil, entusiastisk og faglig dyktig personalgruppe.

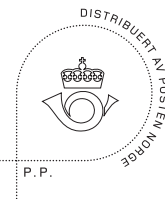
Nå må vi få forutsigbarhet og ro i barnehagesektoren, slik at vi kan holde fokus på de viktige tingene! Fokus på en god barndom med vekt på grunnleggende ferdigheter, holdninger og verdier! Det er framtida vår det handler om! Stø kurs!



Anne Therese Tronshart er daglig leder for Fjæraskogen barnehage (fjaeba@online.no) i Trondheim (foto: Arne Solli).

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

B ØKONOMI
ECONOMIQUE
NORGE



Kurs for ansatte i barnehagen – våren 2012

29. mars

De yngste barna i barnehagen

Sted: Røde Kors konferansesenter, Oslo

Pris: 900 (medlem) 1700 (ikke-medlem)

Forelesere: Gerd Abrahamsen, Nina Winger, Brit Johanne Eide, Ellen Os, Nina Johannesen, Ninni Sandvik og Anne Greve

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

3. mai

Frittgående barn på beite

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem) 1700 (ikke-medlem)

Forelesere: Dag H. Steinset og Elisabeth M. Nilsen

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

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

16. april

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

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem) 1700 (ikke-medlem)

Forelesere: Torhild Roland Vetvik, Eivind Skeie og Pål Roland

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

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

8. mai

Tydelige voksne når atferd utfordrer

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)

Målgruppe: Lærere, førskolelærere, assistenter og fagarbeidere i skole og barnehage

Foreleser: Ingrid Lund

Uro, bråk, taushet og tilbaketrekking er noe av den atferden som kan utfordre voksne både i barnehage og i skolen.

På kurset får du konkrete tips til hvordan voksne på best mulig måte kan håndtere ulike atferdsutfordringer gjennom tydelig ledelse av barn og unge.



Påmelding og mer informasjon:

www.utdanningsforbundet.no/kurs

post@utdanningsakademiet.no – tlf.: 24 14 20 00