

FØRSTE STEG

1 2014

ET TIDSSKRIFT FOR BARNEHAGELÆRERE
FRA UTDANNINGSFORBUNDET

Det **gylne** pedagogiske øyeblikket side 10–24

**Arbeidstidsavtalen
forlenget** side 8

Matematikk i barnehagen side 26

**Mannlege barnehagelærere
gjennom 40 år** side 42

Anti-mobbeprosjekt i Rælingen side 48

SJEKK: UDF.NO/FORSTESTEG-EBLAD

NORDISKE IMPULSER 2014 OSLO KONGRESSENTER 13. OG 14. MAI 2014

DEN NØDVENDIGE OMSORGEN



Omsorg skal prege alle situasjoner i barnehagens indre liv, men omsorgen har likevel havnet i skyggen av læring i barnehagen. I faglige og politiske sammenhenger er begrepet lite vektlagt i dag. Sånn kan vi ikke ha det lenger! Det er nødvendig med et forsterket engasjement for omsorg i barnehagen og tydeliggjøring av dens egenart.

Vi kan love en konferanse med et tydelig fokus og en rød tråd. Alle bidragene handler om omsorg, og vi får en allsidig belysning – blant annet fra forskere, barnehagelærere og psykiatere og fra folk som selv har opplevd at omsorgen svikter. Her vil du få et utmerket utgangspunkt for bedre arbeid med omsorg i din barnehage. Du møter de beste fagfolkene fra Norge, Sverige og Danmark.

Finn Skårderud (N) Hvorfor er omsorg viktig – i familien og i barnehagen? Hvilke sider ved omsorgsrelasjonen er av særlig stor betydning for utvikling av trygghet og tillit?

Kristin Rydjord Tholin (N) Har omsorg i barnehagen faktisk kommet i skyggen av læring? Hva er profesjonell omsorg i barnehagen? Og hva vet vi om barn som omsorgsdeltakere og bidragsyttere i omsorgsfellesskapet?

Annegrethe Ahrenkiel (DK) Hvilken pedagogisk verdi har de hverdagslige omsorgsrutiner i barnehagen, og hva er sammenhengen mellom omsorg og kvalitet i barnehagen?

Per Fugelli (N) Hvilken betydning har tillit for «Det gode møte» mellom mennesker. Hør hva Per Fugelli har lært om omsorg og tillit av tradisjonelle helbredere i Afrika.

Stefan Einhorn (N) Hva betyr det å være et medmenneske – privat og profesjonelt? Hvordan skal vi tenke om det å være snill mot andre?

Morten Solheim (N) Barnehageansatte må i det daglige ta stilling og handle i spenningsfeltet mellom personlig og profesjonell omsorg

Ole Henrik Hansen (DK) Ole Henrik Hansen vil vise hvordan vi kan forstå medmenneskelig kjærlighet i en barnehage som ikke preges av pedagoger som driver sin egen private praksis.

Tanja Bø Uggerud (N) Barnehagelærerne har omsorg for barna, men hva med omsorgen for de voksne?

Marius Sørensen-Sjømæling (N) Hvilken rolle får barnehagen når mamma og pappa ikke fungerer slik de skal?

Påmelding og pris

Vi har samme priser som sist: Kr 3 250,- (inkludert lunsj). Melder du på 4 eller flere deltakere er prisen kr 2 950,-. Medlemmer av nettstedet Barnehageforum.no betaler kr 2 750,- per deltaker uansett antall påmeldte. Les mer på www.utviklingsforum.no og meld deg på! Kontakt oss gjerne på 21 53 03 36 eller post@utviklingsforum.no.

utviklingsforum

KURS I OSLO VÅREN 2014



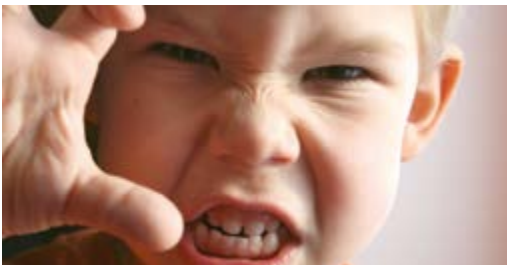
Skal du eller dine kolleger på kurs denne våren? Trenger du ny kunnskap og inspirasjon? Da kan vi anbefale deg å se nærmere på programmet til Utviklingsforum.

13. og 14. mai

Nordiske Impulser

Den nødvendige omsorgen

Omsorg skal prege alle situasjoner i barnehagens indre liv, men omsorg har likevel kommet i skyggen av læring. Sånn kan vi ikke ha det lenger!



18. Mars

Aggresjon – og empati

En naturlig og nødvendig del av livet

Aggressive følelser er naturlige, men de undertrykkes ofte, og mange synes det er vanskelig å forholde seg til dem. Dette er et kurs om hva som skjer når vi undertrykker aggresjon, vold og sinne.



20. mars

Eventyrlig språkstimulering

Bedre språk – på barnehagevis

Alle barn skal få lære norsk før skolestart, men ikke alle gjør det. For å gi et godt tilbud om språkstimulering til alle barn må vi basere oss på ny forskning og på det beste i vår egen barnehagetradisjon. Dette kurset gir deg begge deler.



25. mars

Ledelse

Mellom fravær og nærvær

Styrere og pedagogiske ledere vet at både fravær og nærvær smitter. På dette kurset får du høre hvordan du kan snu dårlige sirkler til gode sirkler.



2. april

Pedagogikk for generasjon touch 2014

Fra konsument til produsent

I utkastet til ny rammeplan for barnehagen heter det at barn i barnehagen skal erfare interaktiv bruk av digitale medier og bruk av berørings-teknologi.

Les mer på vår nettside www.utviklingsforum.no. Ta gjerne kontakt på telefon 21 53 03 36 eller post@utviklingsforum.no.

FØRSTE STEG

1 2014
februar og mars



Ill.: Karl Rikard Nygaard

- 01 Forsiden: Foto: Norbert Sch/Masterfile/NTB scanpix
- 06 Leder og kolofon
- 08 Arbeidstidsavtalen forlenget
- 09 Fagforeningane vil diskutere likestilling
- 10–24 Bleieskiftets gylne pedagogiske øyeblikk og barnehagelærernes profesjonalitet



Jens-Christian Smeby (t.v.) har skrevet om sitt syn på førskole-/barnehagelærernes profesjonalitet på **sidene 12–19**. Hege Valås kommenterer på **side 10**, Laila-Brith Josefsen på **side 20**, Mimi Bjerkestrand på **side 22** og Kjell Gustumhaugen på **side 23**.

- 26 Matematikk i barnehagen i Trondheim
- 30 **Kjetils hjørne:** Kjetil Steinsholt om å være drittsekk
- 32 Vedkunst i Agder
- 34 **Et møte med** Thomas Moser
- 38 **Kjentfolk minnes:** Ingrid Lorentzen minnes tiden i barnehagen
- 40 **Økonomi:** Jan Mønnesland om insentiver til kvalitetssenkning
- 42 Mannlege barnehagelærarar gjennom 40 år
- 48 Et anti-mobbeprosjekt i Rælingen

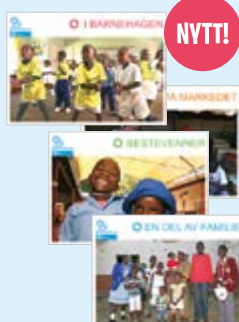
- 52 Kronikk: Kunnskap og symbolsk dominans
- 58 En refleksjon om Drømmejobben
- 60 Essay: Line Iren Bye om søte jenter og tøffe gutter
- 62 Innspill: Ikke vellykket fra rammeplangruppa
- 65 **Kontaktforum barnehage:** Hege Valås om femåringene
- 66 **Jus:** Bjørn Saugstad om ytringsfrihet
- 67 **Med styreblikk** – blikket er Pia Katarina Halvorsens

Første steg nr. 2/2014 har offisiell utgivelsesdato fredag 30. mai.

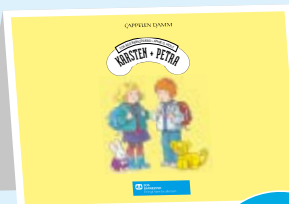
BLI MED KARSTEN OG PETRA PÅ ÅRETS SOLSIKKEAKSJON



Gratis materiell til barnehager!



NYTT!



NYTT!

+ mye mer!

Se mer på
sos-barnebyer.no/barnehage

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

Alle barnehager som er med på årets Solsikkeaksjon får flott materiell om Karsten og Petra, laget for SOS-barnebyer. Nytt i år er filmer og spennende ressursmateriell om fem år gamle Ruvimbo fra Zimbabwe.

Solsikkeaksjonen er en innsamlingsaksjon for barnehager. Alle inntektene går til SOS-barnebyers arbeid i Zimbabwe.

Meld på din barnehage på
sos-barnebyer.no/solsikkeaksjonen
og motta alt materiell gratis.

Profesjon

Foto: Petter Oppend



Førskole-/barnehagelæreryrket er en profesjon, det kan det etter undertegnede mening ikke råde tvil om. Det forhindrer ikke at andre later til å ville spre tvil om det, som for eksempel professor Jens-Christian Smeby, som er representert med en tankevekkende og interessant artikkel i dette bladet (se side 12). Jeg

oppfatter at han avviser at barnehagelærerne utgjør noen profesjon, eller at han i alle fall strekker seg langt i den retning.

Mange mener nok som Smeby i noen forsknings- og utdanningsmiljøer, og i politiske miljøer. Barnehagelærerne har således mye arbeid foran seg ennå, selv om framskritt er gjort, før de oppnår fullt gjennomslag for sitt syn på eget yrke som en profesjon.

Jeg ba fire kompetente personer kommentere Smebys artikkel; intervjuer med Hege Valås, Laila-Brith Josefsen, Mimi Bjerkestrand og Kjell Gustumhaugen er å finne i tilknytning til artikkelen.

Alle kommentatorene sier noe viktig: Barnehagelærerne selv må ta bladet fra munnen og ytre seg i det offentlige rom i enda mye større grad enn hva som er tilfelle i dag. De må fortelle hva de kan og dokumentere hva de gjør, på en måte som foreldrene og de politiske miljøene forstår.

Det må gjøres klart at dersom barnehagelærerne skulle forsvinne fra barnehagen, ville barnehagen falle sammen som pedagogisk tilbud og bli redusert til ren oppbevaring – uansett hvilke anstrengelser velmenende assistenter og fagarbeidere ville kunne bidra med. Barnehagelærerkompetansen kan ikke erstattes med annen kompetanse dersom barnehagen skal være et godt pedagogisk og faglig tilbud til barna og deres foreldre – hvilket er hva samfunnet faktisk ønsker, jf. barnehageloven og barnehagens rammeplan.

Våre kommentatorer velger å oppfatte Smeby i beste mening; de sier at han inviterer til en viktig debatt, og den debatten må barnehagelærerne takke ja til å bli med i. Jeg er enig med dem. Første steg vil være med i debatten etter beste evne, og leserne må gjerne bidra med meninger og synspunkter.

Vår nye look

Første steg har gjennomgått en betydelig utseendeendring siden i fjor. Melkeveien Designkontor as har overtatt den grafiske formgivingen av bladet etter Karl Rikard Nygaard, som har vært bladet designer helt siden første utgivelse høsten 2004. Jeg håper leserne fremdeles vil finne Første steg visuelt attraktivt – i tillegg til at innholdet fortsatt forhåpentlig skal holde mål!

Arne Solli (sign.)

FØRSTE STEG

Ansvarlig redaktør: Arne Solli
arnsol@udf.no
tlf 24 14 23 51 / 24 14 20 00
913 72 699

Abonnements- og annonsekonsulent:
Markedskonsulent Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no
tlf 24 14 23 53

Grafisk design:
Melkeveien Designkontor
www.melkeveien.no

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 tilgjengelig via internettet.

Bekreftet opplag:
ifølge Fagpressens Mediekontroll: 26 983





Delta i vår fotokonkurranse på **Instagram**. Last opp et bilde som viser kreativitet i barnehagen og merk det med **#bhg2014kreativ!** Vær med i trekningen av en hobbyeske til barnehagen din fra Lekolar, en av utstillerne våre, til en verdi av kr. 2000,-.

Konkurranseregulene finner du her:
www.barnehage2014.no/konkurranse.
Vinneren trekkes 21. mars.



O! Se! Kult!

Andreas Wahl
Vitenskapsformidler



Det var ikke sannelig det skulle bli

Dora Thoraldsdottir
Komiker



Fra babbel til minosaurus

Helene Uri
Språkviter



Beskytt meg i dag

Øivind Aschjem
Familieterapeut



Ville og stille barn i barnehagen

Lise Barsee
Pedagog og forfatter



Jakten på den gode barndom

Karl Pape
Førskolelærer og forfatter



Barns skaperglede – en fantastisk måte å leke på!

Elisabet Skoglund
Bildepedagog og forfatter



Bråk, konflikter og virring – eller muligheter til å leke

Terje Melaas
Høgskolelektor og forfatter



Oppdrift

Ada Sofie Austegard
Leder av Stine Sofies Stiftelse

barnehage 2014

Konferanse og fagmesse 8. og 9. mai

Norges Varemesse, Lillestrøm

**Gå ikke glipp av den viktigste møteplassen
for alle som jobber i barnehage!**

- Fokus på kvalitet og innhold i barnehagen • Velg dine favoritter blant 27 foredragsholdere
- Mye kunnskap og inspirasjon for pengene • 100 utstillere

Påmelding og informasjon på www.barnehage2014.no



Avtale forlenges ut 2015

Barnehagelærernes arbeidstidsavtale forlenges til 31. desember 2015, ble vedtaket i nemnda som behandlet barnehagelærernes arbeidstid og rett til planleggingstid innenfor normalarbeidstiden.

Innholdet i barnehagelærernes nye arbeidstidsavtale er velkjent idet dette leses. Partene i avtalen er Utdanningsforbundet og KS. Utdanningsforbundet ville ha minst seks timers ukentlig tid til faglig planlegging, mens KS ikke ville ha sentrale bestemmelser om planleggingstid i det hele tatt, men kun formuleringer om «nødvendig tid». Nemnda, som offentliggjorde sin kjennelse 9. januar, valgte å kompromisse ved å forlenge dagens avtale, som gjelder for KS-området, og ikke for Oslo som står utenfor KS.

Den forlengede avtalen inneholder én endring: I den gamle avtalen var punkt 3.2 om tid til faglig planlegging en forsøksordning. Nå er punktet permanent. Forsøksordningen i punkt 3.2 kom til i forrige nemndskjennelse i august 2012. Hva som er faglig planlegging, er det innenfor visse rammer opp til hver enkelt barnehage å definere.

Nemndsleder Dag Nafstad hos Riksmekleren trakk fram at et stort flertall av styrere og pedagogiske ledere mener det er behov for mer enn fire timer per uke til

faglig planlegging og samarbeid. I kjennelsen sies det derfor at det skal avsettes *minst* fire timer per uke. De minst fire timene skal brukes til både individuell og kollektiv planlegging.

LOKALE FORHANDLINGS- MULIGHETER

Det forutsettes at de minimum fire timene brukes til formålet, og ikke for eksempel til administrativt arbeid, vikararbeid eller lignende, og ansvaret for at så skjer har styrer. Det vil være mulig å avtale mer enn fire timer lokalt, det vil si i den enkelte barnehage – det er det som ligger i formuleringen «minst».

Styrers tid til ledelse forblir uendret, selv om KS ville fjerne denne tiden.

Pedagogiske ledere og barnehagelærere har lik rett til planleggingstid, men hvordan tiden legges, skjer i drøftinger med styrer.

Planleggingsarbeid trenger ikke gjøres i barnehagen dersom de fysiske forholdene i barnehagen ikke er tilfredsstillende. I kjennelsen sies det at planleggingstiden kan brukes «både i og utenfor institusjonen».

LANGT UNNA BARNEHAGELÆRERNES KRAV

Kontaktforum barnehage og Utdanningsforbundet er langt fra fornøyd med nemndskjennelsen..

– Resultatet ligger langt unna barne-



Utdanningsforbundets leder Ragnhild Lied lover at forbundet vil fortsette arbeidet med å sikre kvalitet i barnehagen fram mot nye forhandlingsrunder med KS (foto: Erik Sundt).

hagelærernes krav, fastslår Kontaktforums leder Hege Valås. Hun er dessuten redd for at adgangen til å forhandle lokalt om planleggingstid ut over de fire timene, vil kunne føre til kvalitetsmessige forskjeller barnehagene imellom. Hun finner det imidlertid positivt at tid til ledelse for styrerne og for skolefritidsordningene (SFO) ble bevart.

– KS sier de ønsker kvalitet i barnehagen, men det ser ut til at det er viktigere for dem å sikre kommunene handlefrihet, sier forbundsleder Ragnhild Lied. Hun legger til at arbeidet for kvalitet i barnehagen vil fortsette i tiden fram mot nye forhandlingsrunder med KS.

Spesialrådgiver i KS, Marie Højdahl, også medlem av nemnda, sier på sin side: – Vi har intet problem med nemndskjennelsen i det hele tatt.

Højdahl roser det hun kaller godt arbeid i mange barnehager, og hun sier hun stoler på styrerne, som hun karakteriserer som gode ledere. **AS**



Hege Valås, leder av Kontaktforum barnehage, frykter at adgangen til lokale forhandlinger om planleggingstid kan føre til kvalitetsforskjeller barnehagene imellom (foto: Arne Solli).



Vil ha møte om **likestilling**

Unio og dei andre hovudsamanslutningane ber om eit møte med arbeidsministeren og likestillingsministeren for å diskutere ein likestillingspolitikk samanslutningane meiner utviklar seg i feil retning.



MAY-BRITT HEIMSAETER

(may-britt.heimsaeter@udf.no) er seniorrådgjevar i Avdeling for profesjonspolitik i Utdanningsforbundet (foto: Arne Solli).

Brevet frå fagforeiningane er stila til arbeidsminister Robert Eriksson og barne-, inkluderings- og likestillingsminister Solveig Horne (begge frå Frp). Dei ber i brevet om eit møte for å diskutere likestillingsutfordringar i arbeidslivet, og dei peikar på følgjande:

- Skjeieutvalgets *NOU 2012:15 Politikk for likestilling* dokumenterer at det framleis er systematiske skilnader mellom kvinner og menn når det gjeld arbeid og omsorgsoppgåver. Kvinner har framleis lågare yrkesdeltaking enn menn og jobbar i langt større grad deltid.
- Det er dokumentert at det oppstår viktige lønsskilnader mellom kvinner og menn i småbarnsperioden.
- Det har skjedd oppsiktsvekkende få endringar dei siste 20 åra når det gjeld det kjønnsdelte arbeidslivet
- Samanslutningane skriv at alle desse forholda er med på å forklare

likelønsutfordringane i det norske samfunnet.

Stoltenberg-regjeringa la i juni i fjor fram stortingsmeldinga *Likestilling kommer ikke av seg selv*; ho er no trekt av Solberg-regjeringa, som heller vil ha høgare barnehagesatsar, utvida kontantstøtte og kutt i pappapermisjonen, m.m.

MENN 100 – KVINNER 80

Statistisk sentralbyrå (SSB, 2010) viser i rapporten *Forskjeller i livsløpsinntekt mellom utdanningsgrupper* eit systematisk hovudmønster, at menn har høgare inntekt enn kvinner, og at tilsette i privat sektor har høgare inntekt enn dei i offentlig sektor. Barnehagelærarar er den utdanningsgruppa som kjem dårlegast ut.

SSB-tall frå 2012 stadfester dette. Når det gjeld gruppa med høgskule- og universitetsutdanning, ser vi at for kvar 100-kroning menn tener, tener kvinner rundt 80 kroner. Dei unge tek i stor grad kjønnsstypiske og tradisjonelle utdanningsval som bidreg til og forsterkar desse tendensane.

Barnehagen er svært kvinnedominert,

minst 93 prosent av barnehagelærarane er kvinner. Det er dessutan lite fokus på likestillingsarbeid i barnehagar, sjølv om lov og rammeplan har klare regler for likestillingsarbeidet i barnehagen. Dette har Likestillingssenteret dokumentert i rapporten *Nye barnehager i gamle spor? Hva gjør vi, og hva vi tror.*

PRAKTISK LIKESTILLINGSARBEID

Likestillingssenteret, Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning, og Stiftelsen Kanvas har i samarbeid utvikla og gjennomført eit landsdekkande undervisningsopplegg om praktisk likestillings- og likeverdsarbeid i barnehagen.

Som ein del av undervisningsopplegget er det utvikla ei rettleiing om korleis barnehagane kan sette i verk konkrete og lokale prosjekt, og involvere og engasjere både personalet og foreldre. På nettstaden www.likestillingssenteret.no kan du få informasjon om praktisk likestillingsarbeid.

Utdanningsforbundet er oppteken av å bidra til å fremme likestillingsarbeidet, både sentralt og lokalt, sjå mellom anna temanotatet *Likestilling – et sammensatt landskap* (2013). Kampen for eit rettferdig og likestilt samfunn er ein del av lærarprofesjonens etiske ansvar og samfunnsmandat.

Kunst og kultur i barnehagen

Den Nasjonale Barnehageprisen for kunst og kultur 2013 er tildelt Kampen kunstbarnehage og Ruseløkka barnehage i Oslo og Klosteret barnehage i Bergen.

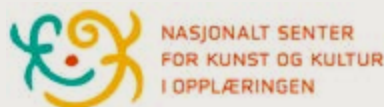


Styrer Kristine Blikstad og barn i Kampen kunstbarnehage i Oslo med Den Nasjonale Barnehageprisen for 2013 – t.h. prisutdeleren, Maja Reinåmo Olsson, rådgiver ved Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Barna heter f.v. Frikk, Mons (delvis skjult bak prisen), Linus, Isak og Emil (foto: Arne Solli).

Kampen kunstbarnehage fikk prisen for prosjektet *Street Art*, Ruseløkka for prosjektet *I Bob Dylans landskap – musikk som språk*, og Klosteret barnehage for *Real Life Stories – bak maskene*, om kinesisk samtidskunst på Bergen kunstmuseum.

Både Ruseløkka og Klosteret er blitt tildelt prisen før. Arbeidet i Ruseløkka barnehage er omtalt i Første steg nr. 3 og nr. 4 i fjor.

Det er Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KSS, med administrasjon i Bodø) som deler ut prisen, som består av en statuett, et diplom, og 10 000 kroner til hver av de heldige vinnerne. Årets utdelinger fant sted i slutten av januar.



HEGE VALÅS SVARER JENS-CHRISTIAN SMEBY:

- Vi må synligg

– Barnehageprofesjonen er nettopp det, en profesjon. Det er imidlertid opp til oss selv å stå fram med tydeliggjøring og argumentasjon i det offentlige rom, slik at samfunnet utenfor barnehagen i større grad enn i dag vil anerkjenne vår profesjon og dens avgjørende betydning for en barnehage med den faglige standard samfunnet ønsker, sier Hege Valås.

– Barnehagelærerne må selv være med på å ta ansvaret for hvordan profesjonen vår blir oppfattet og omtalt blant foreldre, i utdanningsmiljøer og i politiske miljøer gjennom å delta i den interne debatten i barnehagen og barnehagelærernes faglige miljøer og i den offentlige debatten i samfunnet utenfor barnehagen, sier Hege Valås.

– Vi må synliggjøre hvorfor barnehagelærerne er viktige for barnehagen, og hvilken kompetanse og hvilke kunnskaper vi besitter, og betydningen av dette for at barnehagen skal kunne ivareta sitt oppdrag og mandat. Vi må være oss vår kompetanse bevisst og løfte den fram, for uten barnehagelærere vil vi ikke ha barnehager med en god pedagogisk og faglig standard, fastslår hun i sin kommentar til Jens-Christian Smebys påstand om at det liten forskjell mellom barnehagelærere og assistenter når det gjelder yrkesutøvelsen.

– Barnehagelærerne har kunnskaper om barn, om lek og læring, om omsorg, om pedagogisk arbeid og ledelse og samarbeid som de er alene om i personalgruppa, og i forhold til en definisjon av profesjon er dette utmerkende kunnskaper hos barnehagelærerne, sier Valås, som poengterer at hun ikke ønsker å trække på assistenter og fagarbeidere: – De gjør en uvurderlig jobb ut fra sine forutsetninger, men de kan ikke erstatte barnehagelærerne.

SNEVERT

– Jeg oppfatter Smeby slik at han mener vi må legge mer vekt på det han definerer som pedagogiske oppgaver. Det skillet han opererer med mellom praktiske og pedagogiske oppgaver får meg imidlertid til å mene at han har en svært snever forståelse av hva barnehagelærerkompetansen innebærer, og likeså av hva som ligger i barnehagelærernes oppdrag, pålagt dem gjennom barnehageloven og rammeplanen, sier Valås.

jøre hva vi gjør i barnehagen

– Han snakker om femårsklubben som en pedagogisk oppgave, og han mener åpenbart at barnehagelæreren må bli mer lik skolelæreren og barnehagen mer lik skolen, slik jeg forstår artikkelen – og det er jeg sterkt uenig i, fastslår hun.

– Femårsklubb og samlingsstund, det å gi barna et grunnlag for å forstå tall og bokstaver, trekker han fram som viktig, og det er det, men samtidig er dette en snever forståelse av barnehagelærerens og barnehagens ansvar og oppgaver.

– Smeby ser på bleieskift, av og på-kledning, det å lese for barna, det å delta aktivt i leken med barna, som først og fremst praktiske oppgaver. For meg er dette soleklare pedagogiske oppgaver, og en viktig del av det barnehagelæreren har ansvaret for som en del av sitt daglige arbeid i barnehagen, konstaterer hun. – Disse oppgavene er utmerkede situasjoner i barnehagehverdagen når det gjelder å drive pedagogisk arbeid.

BÅDE – OG

Valås peker på de to perspektivene hun mener dominerer barnehagesektoren, både ut fra profesjonen selv og ut fra samfunnet utenfor barnehagen: Barnehagen som barndommens arena, viktig for barna her og nå, og samtidig en arena for



– Uten barnehagelærere vil vi ikke ha barnehager med en god pedagogisk og faglig standard, sier Hege Valås, leder av Kontaktforum barnehage og medlem av Utdanningsforbundets sentralstyre.

Bli med i profesjonsdebatten

Når du blar om til side 12, finner du Jens-Christian Smebys artikkel, der han etter redaktørens mening fastslår at førskole-/barnehagelærere ikke utgjør noen profesjon og at de trolig aldri vil oppnå noen profesjonsstatus. Smeby må tas alvorlig, han er tross alt professor ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg har derfor fått fire personer som burde ha kompetanse til å si noe om saken, til å kommentere Smebys artikkel.

På de sidene du er nå, kommenterer Hege Valås, leder av Kontaktforum barnehage og medlem av Utdanningsforbundets sentralstyre. Blar du videre til side 20, finner du kommentarene til Laila-Brith Josefsen, Mimi Bjerkestrand og Kjell Gustumhaugen.

Min intensjon er å følge opp dette forsøket på å dra i gang en profesjonsdebatt i neste nummer av Første steg – du inviteres herved til å gi ditt besyv med i laget! **AS**

læring og tidlig innsats. Hun mener det er vanlig å sette de to arenaene opp mot hverandre, mens hennes oppfatning er at barnehagen skal være begge deler!

– Det blir feil å sette læring opp mot lek, læring og utvikling, sier hun. – Lek og omsorg er en metode barnehagen bruker for læring. Det er en oppgave for barnehagelærerne å få formidlet hvordan dette henger sammen. **AS/tekst og foto**

Hva er en profesjon?

Én definisjon er: «(Av latin *professio*, til *profiteri*, fremstå, opptre som, utgi seg for å være), yrke, fag, levevei. *Profesjonell*, yrkesmessig, som har med yrke og fagkunnskap å gjøre; fagkyndig, utført med (stor) fagkyndighet; en som har gjort en profesjon til sin levevei; profesjonist.» Caplex 2004.

En definisjon til: «En profesjon er en yrkesgruppe som 1) har en felles

grunnleggende utdanning (for eksempel pedagogikk); 2) har et felles grunnleggende trekk ved yrket (for eksempel opplæring), og som 3) har ansvar for en samfunnsinstitusjon (for eksempel opplærings- og utdanningssystemet).» Petter Oppenrud, redaktør av Yrke.

Wikipedia bidrar med følgende: «*Profesjoner* er et flertydig ord. En betydning er 'yrkesgrupper som er kjennetegnet

ved spesialiserte faglige ferdigheter'. En annen betydning er ethvert yrke med fagutdanning, eller bare et definert levebrød.» I betydningen 'ethvert yrke med fagutdanning' henvises det til Store Norske Leksikon, i betydningen 'definert levebrød' henvises det til Bokmålsordboka.

Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon

Førskolelærernes kunnskapsbase er for diffus og forskjellene i arbeidsoppgaver for førskolelærere og assistenter er for utydelige, eller annerledes sagt: Oppgavene er for like. Derfor finner Synspunkt-forfatteren det lite trolig at førskolelæreryrket noen sinne vil utvikle seg til en profesjon. Han spør om førskolelærerutdanningen først og fremst er en sertifisering som gir adgang til bestemte stillinger i barnehagen?



JENS-CHRISTIAN SMEBY
(Jens-Christian.Smeby@hioa.no), er dr. polit. i sosiologi og professor ved Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo og Akershus (foto: privat).

Kvaliteten på velferdsstatens tjenester er i stor grad avhengig av kunnskapen og kompetansen blant for eksempel leger, sosialarbeidere og førskolelærere (i denne artikkelen brukes betegnelsen førskolelærer, ettersom artikkelen ble skrevet i 2010 og det er først fra høsten 2013 betegnelsene barnehagelærer og barnehagelærerutdanning er de offisielle. Red.s anm.). Den siste reformen av norsk lærerutdanning er langt på vei en følge av misnøye med elevenes prestasjoner i skolen.

Også i barnehagen er det økt fokus på kvalitet. I forlengelse av at barnehagen i økende grad betraktes som et viktig virkemiddel både for å bedre barns skoleprestasjoner, redusere frafall i skolen og bidra

til integrering, ser vi også et økt fokus på barnehagepersonalets kompetanse. Det fremheves som krevende å utøve profesjonelt skjønn i barnehager, og personalets utdanning og andelen barnehagelærere trekkes frem som sentrale rammefaktorer for kvalitet i norske barnehager (Stor-tingsmelding nr. 41, 2008-2009).

I evalueringen av norsk førskolelærerutdanning (2010) konkluderer Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) med at utdanningen må bli mer forskningsbasert og på sikt forlenges fra tre til fem år. Temaet profesjonalisering av førskolelærere står sentralt ikke bare i den norske debatten, men også internasjonalt (Simpson 2010). Den nordiske barnehagemodellen med et helhetlig fokus på lek, omsorg og læring, trekkes frem som et ideal for et slikt profesjonaliseringsprosjekt (Moss 2006).

I dag defineres gjerne profesjon relativt bredt og det skilles i liten grad mellom fullverdige profesjoner og

semiprofesjoner (Etzioni 1969, Evetts 2003, Freidson 2001). En hyppig sitert definisjon er at profesjoner er «exclusive occupational groups applying somewhat abstract knowledge to particular cases» (Abbott 1988, s 8). Profesjonelle har med andre ord en spesialistkunnskap som gir dem legitimitet til å utføre spesifikke oppgaver samtidig som denne kunnskapen skiller dem fra ufaglærte og andre profesjonelle. Profesjonalisering er uløselig knyttet til arbeidsdeling, og kunnskapsgrunnlaget er den helt sentrale ressursen for at en profesjon skal oppnå enerett eller jurisdiksjon over spesifikke arbeidsoppgaver.

Det er bred enighet innen profesjonssosiologien om at profesjonell status, autoritet og autonomi er basert på ekspertkunnskap tilegnet i en eller annen form for høyere utdanning (Smeby 2008). Det kan imidlertid reises spørsmål ved om det vitenskapelige eller abstrakte kunnskapsgrunnlaget er en forutsetning for kvaliteten på den profesjonelle yrkesutøvelsen, eller om det først og fremst har en *sertifiserende og legitimerende* funksjon (Collins 1979, Fournier 1999, Larson 1977).

Arbeidet med denne artikkelen er finansiert av Norges forskningsråd. Takk til Peder Haug, Gerd Sylvi Steinnes, Ida Katrine Riksaasen Hatlevik og Lars Inge Terum for kommentarer til tidligere utkast av denne artikkelen.



I HVILKEN GRAD EN PROFESJONALISERING?

Hensikten med denne artikkelen er å drøfte i hvilken grad det kan sies å foregå en profesjonalisering av førskolelæreryrket. Mer generelt er spørsmålet i hvilken grad en profesjonsutdanning på bachelornivå gir en ekspertkunnskap som har betydning for arbeidsdeling og opplevelse av mestring av yrket. Det er flere grunner til at den norske barnehagen er et interessant utgangspunkt for å drøfte dette. Utdanningen som først ble treårig i 1980, var tradisjonelt dominert av praktisk, håndverkslignende kunnskap. I likhet med andre omsorgsyrker, har vitenskapelig, målbar og etterprøvbart kunnskap blitt tillagt stadig større vekt (Korsvold 2005). Samtidig har mange av arbeidsoppgavene i barnehagen klare likheter med tilsyn og omsorg for barn i familien som vanligvis ikke ansees å kreve noen form for ekspertkunnskap.

I 2009 fikk alle barn over et år rett til barnehageplass. Dette førte til en kraftig økning i antall barnehager og i andelen barn under tre år. Bare omkring en tredel av de ansatte i norske barnehager har førskolelærerutdanning, noe som er relativt lavt i internasjonal sammenheng. Til sammenligning har Sverige 52 prosent når en inkluderer personale med lærer- og fritidspedagogutdanning (Stortingsmelding nr. 41, 2008–2009).

En annen grunn til at den norske barnehagen er et interessant *case*, er den relativt svake arbeidsdelingen (Enehaug et al 2008, Steinnes 2010). Det innebærer at barnehagen er en relativt unik arena for å sammenligne opplevelse av mestring blant yrkesutøvere som i stor grad utfører de samme arbeidsoppgavene, men har ulik formell kompetanse. For å sammenligne førskolelæreres og assistenters arbeidsoppgaver og opplevelse av mestring, trekkes det veksler på en spørreskjemaundersøkelse blant et representativt utvalg av norske barnehager der førskolelærere (pedagogiske ledere) og assistenter svarte på en rekke likelydende spørsmål for å belyse:

Er det forskjeller i hvilken grad førskolelærere og assistenter er involvert i ulike arbeidsoppgaver?

Er det forskjeller mellom førskolelæreres og assistenters opplevelse av mestring av yrket?

I hvilken grad mener førskolelærere og assistenter at ulike arbeidsoppgaver i barnehagen passer best for en av yrkesgruppene?

PROFESJONALISERING OG SERTIFISERING

Den grunnleggende antakelsen i den klassiske profesjonssosiologien er at et abstrakt kunnskapsgrunnlag er selve basisen for kvaliteten på det profesjonelle arbeidet og profesjonell legitimitet

og autonomi (Parsons & Platt 1973). Utdanning har imidlertid også en sertifiserende rolle. Collins (1979) hevder at profesjonsutdanninger, eksamener og vitnemål først og fremst er sertifisering og inngangsbillett til bestemte privilegerte posisjoner i yrkeslivet og at utdanning i liten grad bidrar med yrkesrelevant kunnskap og ferdigheter på høyt nivå. En vitenskapelig kunnskapsbase tillegges sentral strategisk betydning i yrkesgruppens profesjonaliseringsprosesser (Larson 1977, s 21-39).

Andre har lagt vekt på at profesjonene inngår i samfunnsmessige normaliseringsprosesser (Johnson 1993) og at profesjonaliseringsprosesser innen nye yrkesfelt kan fungere disiplinerende og som en mekanisme for politisk kontroll (Fournier 1999). Profesjonenes legitimitet ligger i deres ansvarlighet overfor staten og klienter. En slik «profesjonalisering ovenfra» (Evetts 2003) eller «organisatorisk profesjonalisme» (Evetts 2010) er en ny form for profesjonalisme preget av eksternkontroll og standardisering. Denne formen for profesjonalisme kan i motsetning til den klassiske «profesjonalismen nedenfra» eller «yrkesprofesjonalisme» gi mindre rom for profesjonell autonomi og skjønnsutøvelse. Profesjonalisering av førskolelærerutdanningen i Storbritannia har blant annet blitt drøftet ut fra et slikt perspektiv (Osgood 2006). Både

sertifiseringsperspektivet og disiplineringperspektivet får frem at kunnskap har en maktpolitisk side.

I dagens profesjonssosiologi legges det vekt på at utdanning kan være kvalifiserende samtidig som den kan brukes strategisk for å oppnå profesjonell status og legitimitet (Freidson 2001). Profesjonaliseringsprosessene kan videre initieres både innenfra av yrkesgruppene selv og ovenfra som et ledd i statlig politikk og reformer (Evetts 2003). Det sentrale i forhold til problemstillingen i denne artikkelen er at ekspertkunnskap alene ikke er et tilstrekkelig grunnlag for profesjonell status og legitimitet. Profesjoner er politisk konstituerte, noe som innebærer at profesjonalisering inngår i et spill om makt og innflytelse der både profesjonsorganisasjonene selv og politiske myndigheter er sentrale aktører. Samtidig settes de profesjonelles kompetanse daglig på prøve, profesjonalisering kan derfor ikke reduseres til spørsmål om sertifisering og makt (Freidson 2001).

KUNNSKAP OG KOMPETANSE

Abbott (1988) fokuserer på betydningen av et abstrakt kunnskapsgrunnlag for å kunne hevde jurisdiksjon eller kontroll over spesifikke arbeidsoppgaver. Hva som er et effektivt abstrakt kunnskapsgrunnlag avhenger av den konkrete historiske og sosiale konteksten. Kampen for kontroll over arbeidsoppgaver dreier seg ikke bare om hvilke arbeidsoppgaver profesjonen ønsker kontroll over, men også hvilke «urene» oppgaver som ønskes delegert til andre. «Urene» oppgaver kan enten ha preg av rutinearbeid eller være oppgaver som vanskelig lar seg løse på en effektiv måte (Abbott 1988, s 51, 125).

Det finnes et forskningsmessig belegg for at førskolelærernes kunnskap og kompetanse har betydning for mestringen av det daglige arbeidet (Persson 2008, van der Aalsvoort et al 2010) og at barnehagens kvalitet har en langtidseffekt på barns utvikling (Aukrust & Rydland 2009).

Sentrale faktorer som fremheves er

hvordan førskolelærerne tilnærmer seg barna, deres pedagogiske forståelse og strategier (Sheridan 2007). Det fremholdes også at profesjonell kompetanse er av sentral betydning for omsorgen for små barn (Recchia & Shin 2010).

På den andre siden er barnehagen et yrkesfelt med lekmannspreg både i kraft av at flertallet som arbeider der er assistenter med lav formell kompetanse, samtidig som arbeidsoppgavene har klare likheter med tilsyn og omsorg i familien (Håberg & Vatne 2010). Det understrekes at fysisk trøst er av vital betydning særlig for de yngste barna i barnehagen (Foss & Klette 2010). Barnehagens omsorgstradisjon har klare paralleller til den tradisjonelle kvinne-rollen. Det fremheves videre at dette lett skaper kjønnsstereotype antakelser om at arbeidsoppgavene kan ivaretas uten vesentlig utdanning (Cameron 2006, Moss 2006). Samtidig argumenteres det for at det økte fokuset på profesjonalisering representerer en neoliberal og maskulin verdi og kultur der utdanning vektlegges på bekostning av omsorg (Dahlberg & Moss 2005).

Spørsmålet er om det er mulig å utvikle et alternativ til profesjonaliseringen ovenfra, en emosjonell profesjonalisme med fokus på omsorg og etikk (Osgood 2010). Dette er et perspektiv som også har vært sentralt i profesjonaliseringen av sykepleien (Martinsen 1989).

DATA OG METODE

Artikkelen baserer seg på en spørreskjemaundersøkelse til 1000 tilfeldig utvalgte barnehager våren 2009. Styrene i hver av barnehagene ble bedt om å distribuere skjemaer til minimum en og maksimum tre pedagogiske ledere og et tilsvarende skjema til minimum en og maksimum tre assistenter. I tillegg besvarte styrerne selv et kort skjema hovedsakelig om barnehagens størrelse og personalets sammensetning. Styrerne vi ikke hadde hørt noe ifra, fikk to påminnelser. Vi mottok svar fra omtrent 60 prosent av barnehagene.

Totalt besvarte 1192 pedagogiske

ledere, 1357 assistenter og 575 styrere undersøkelsen. På grunn av måten undersøkelsen ble gjennomført på, er det ikke mulig å beregne svarprosent for pedagogiske ledere og assistenter. Vi har heller ingen forutsetning for å vurdere representativiteten i forhold til hvem styrerne har plukket ut til å besvare skjemaene.

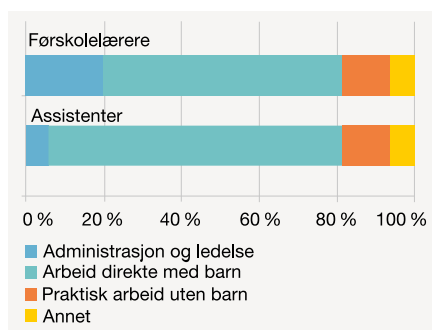
Andelen assistenter som har fagarbeiderutdanning (barne- og ungdomsfaglig utdanning fra videregående skole) er imidlertid høyere i vårt utvalg enn gjennomsnittet for norske barnehager (Gulbrandsen 2008). Dette kan tyde på at styrerne har valgt assistenter som de betrakter som de mest kompetente.

I henhold til Barnehageloven med forskrifter skal norske barnehager ledes av en styrer. I tillegg skal det være minimum én pedagogisk leder per 14–18 barn når barna er over tre år, og én pedagogisk leder per 7–9 barn når barna er under tre år. Kravet for å være tilsatt som styrer og pedagogisk leder er førskolelærerutdanning eller tilsvarende.

Mens styrer er leder for hele barnehagen, har pedagogisk leder et spesielt ansvar for å lede arbeidet på avdelingen. På grunn av mangel på kvalifisert personale hadde 3 prosent av styrerne og 16 prosent av de pedagogiske lederne dispensasjon fra kravet om godkjent utdanning i 2010 (Statistisk Sentralbyrå 2011). I denne artikkelen er kun pedagogiske ledere som er utdannet førskolelærere tatt med i analysene.

Det er ingen formelle krav til utdanning for assistentene. I vårt utvalg var det noen få assistenter som oppga at de hadde førskolelærerutdanning, disse ble også tatt ut av utvalget.

Resultatene er presentert i form av figurer som viser gjennomsnittscore for førskolelærere og assistenter. Alle forskjeller som rapporteres i teksten er statistisk signifikante ($p < 0.05$). Svaralternativene og en forkortet versjon av spørsmålsformuleringene fremgår av figurene (1). Analyser viser at alder og arbeidserfaring fra barnehage har betydning for arbeidsdeling og mestring



Figur 1. Førskolelæreres og assistenters fordeling av arbeidstiden mellom ulike oppgaver. Gjennomsnitt.

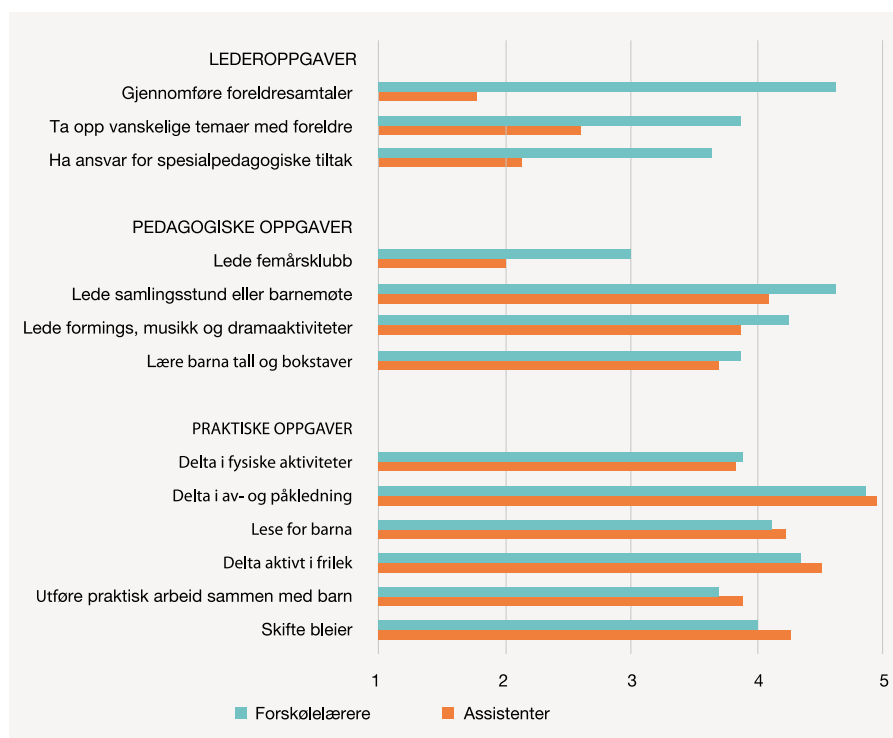
både blant førskolelærere og assistenter. Siden det bare er små forskjeller i alder og arbeidserfaring fra barnehage mellom de to gruppene, er det ikke fokusert på dette i analysene.

RESULTATER

For å kartlegge arbeidsdelingen mellom førskolelærerne og assistentene er de spurt om hvordan de fordeler arbeidstiden sin mellom administrasjon og ledelse (inkludert møtevirksomhet), arbeid direkte med barn, praktisk arbeid uten barn, og annet. Som det fremgår av figur 1 bruker førskolelærerne mer tid til administrasjon og ledelse enn assistentene, mens assistentene bruker tilsvarende mer tid enn førskolelærerne til arbeid direkte med barn. Det er ingen forskjell mellom gruppene i andel av arbeidstiden brukt til praktisk arbeid uten barn og annet.

For en fullstendig oversikt over spørsmålene vises det til spørreskjemaene: <http://www.hio.no/Enheter/Senterfor-profesjonsstudier-SPS/Forskning/FLU-data>

For å få et mer detaljert bilde av arbeidsdelingen ble førskolelærerne og assistentene også spurt i hvilken grad de var involvert i ulike arbeidsoppgaver i jobben sin. For oversiktens skyld er det her skilt analytisk mellom ledelsesoppgaver, pedagogiske oppgaver og praktiske oppgaver. Som det fremgår av figur 2 er det svært liten forskjell mellom førskolelærerne og assistentene i hvilken grad de er involvert i mange av



Figur 2. I hvilken grad førskolelærere og assistenter er involvert i ulike oppgaver på en skala fra 1=aldri til 5=ofte. Gjennomsnitt.

arbeidsoppgavene. Spesielt gjelder dette praktiske oppgaver som å delta i fysiske aktiviteter, delta i av- og påklledning og skifte bleier. Det er verdt å merke seg at assistenter bare i begrenset grad oppgir å være mer involvert i denne typen aktiviteter enn førskolelærere.

Førskolelærerne er imidlertid i betydelig større grad involvert i gjennomføring av ledelsesoppgaver som foreldresamtaler, det å ta opp vanskelige eller følsomme tema med barns foreldre, og ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak. Den eneste pedagogiske oppgaven som førskolelærerne i noe større grad er involvert i enn assistentene, er å lede femårsklubb.

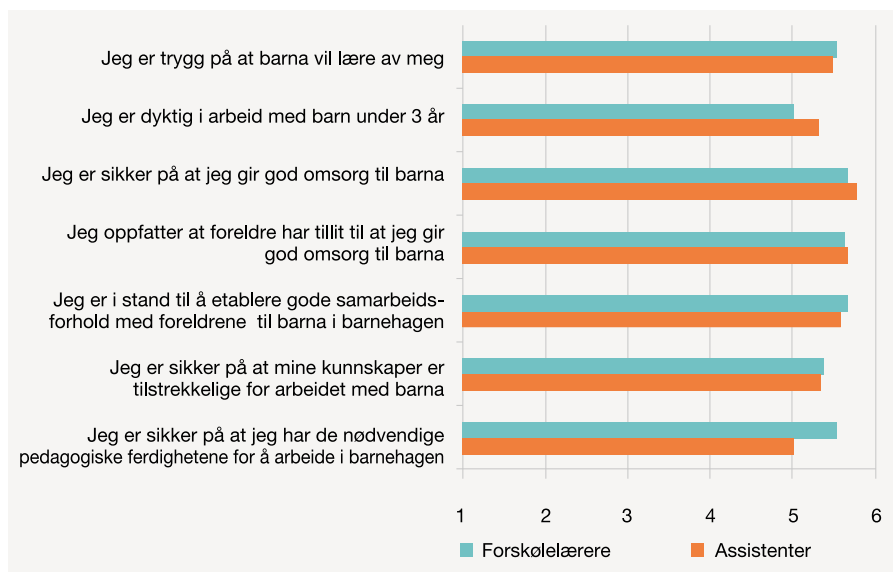
VURDERE EGEN MESTRING

Førskolelærerne og assistentene er også bedt om å vurdere sin egen mestring av arbeidet ved å ta stilling til ulike relativt konkrete sider ved eget arbeid. Som det fremgår av figur 3 (neste side) er det ingen vesentlige forskjeller mellom førskolelærerne og assistentene i disse vurder-

ingene. Førskolelærerne er riktignok i noe større grad enige i at de har de nødvendige pedagogiske ferdighetene for å arbeid i barnehage, mens assistentene i noe større grad er enige i at de er dyktige i arbeidet med barn under tre år.

Så langt har spørsmålene dreid seg om yrkesgruppens rapportering av egne arbeidsoppgaver og mestring. Vi har også stilt spørsmål der de eksplisitt er blitt bedt om å sammenligne gruppene. Begge gruppene ble bedt om å vurdere i hvilken grad de ulike arbeidsoppgavene passer best for assistenter, for førskolelærere, eller like godt for begge grupper. Arbeidsoppgavene er de samme som i figur 2.

I all hovedsak var det ingen som rapporterte at noen av arbeidsoppgavene passer best for assistenter. Det var riktignok to mindre unntak: Omtrent 10 prosent av førskolelærerne og 4 prosent av assistentene oppga at det å utføre praktisk arbeid sammen med barn passet best for assistenter. I skjemaet ble husarbeid, brødbaking, rydding og vasking oppgitt som eksempler på slikt



Figur 3. Førskolelæreres og assistenters vurdering av ulike utsagn om mestring av eget arbeid på en skala fra 1=helt uenig til 6=helt enig. Gjennomsnitt.

arbeid. En svært liten andel av førskolelærerne (4 prosent) og assistentene (2 prosent) rapporterte også at det å skifte bleier passet bedre for assistenter. Begge disse oppgavene har jeg kategorisert som praktiske oppgaver.

I figur 4 er det bare oppgitt andelen førskolelærere og assistenter som oppgir at de ulike arbeidsoppgavene passer best for førskolelærere. De som ikke har oppgitt at en arbeidsoppgave passer bedre for førskolelærere har i all hovedsak rapportert at oppgavene passer like godt for begge grupper, med de mindre unntakene som er nevnt ovenfor. Den store majoriteten mener at ledelsesoppgavene, det å gjennomføre foreldresamtaler, ta opp vanskelige eller sensitive temaer med foreldrene, samt ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak, passer best for førskolelærere. Bare en av de pedagogiske oppgavene, det å lede femårsklubb, oppgis å passe vesentlig bedre for førskolelærere.

De oppgavene det er mest uenighet om er de pedagogiske oppgavene å lede femårsklubb, lære barn tall og bokstaver, men til en viss grad også to av ledelsesoppgavene, nemlig å ta opp vanskelige eller sensitive problemer med foreldrene og å gjennomføre foreldresamtaler. Det

er også et gjennomgående trekk at assistentene i noe større grad enn førskolelærere oppgir at oppgaver passer like godt for begge grupper.

ER FØRST OG FREMST LEDERE

Arbeidsdeling er det helt sentrale i et profesjonaliseringsprosjekt. Ifølge Abbott (1988) er det sentrale kjenne-tegnet ved profesjonalisering nettopp å kreve jurisdiksjon eller kontroll over utøvelsen av spesifikke arbeidsoppgaver med utgangspunkt i yrkesgrup-pens kunnskapsgrunnlag. Selv om våre data bekrefter tidligere funn om at det er liten grad av arbeidsdeling mellom førskolelærere og assistenter (Enehaug et al 2008, Steinnes 2010), er det også forskjeller.

Førskolelærerne bruker en større andel av arbeidstiden til administrasjon og ledelse, mens assistentene bruker en større andel av arbeidstiden til arbeid direkte med barn. Planlegging og tilrette-legging er en viktig del av det administra-tive arbeidet. Abbott (1988, s 8-9) under-streker at det avgjørende er at yrkes-gruppen har kontroll over den abstrakte kunnskapen. Med henvisning til medi-sinen argumenterer han for at teknik-kene og utførelsen av en rekke oppgaver

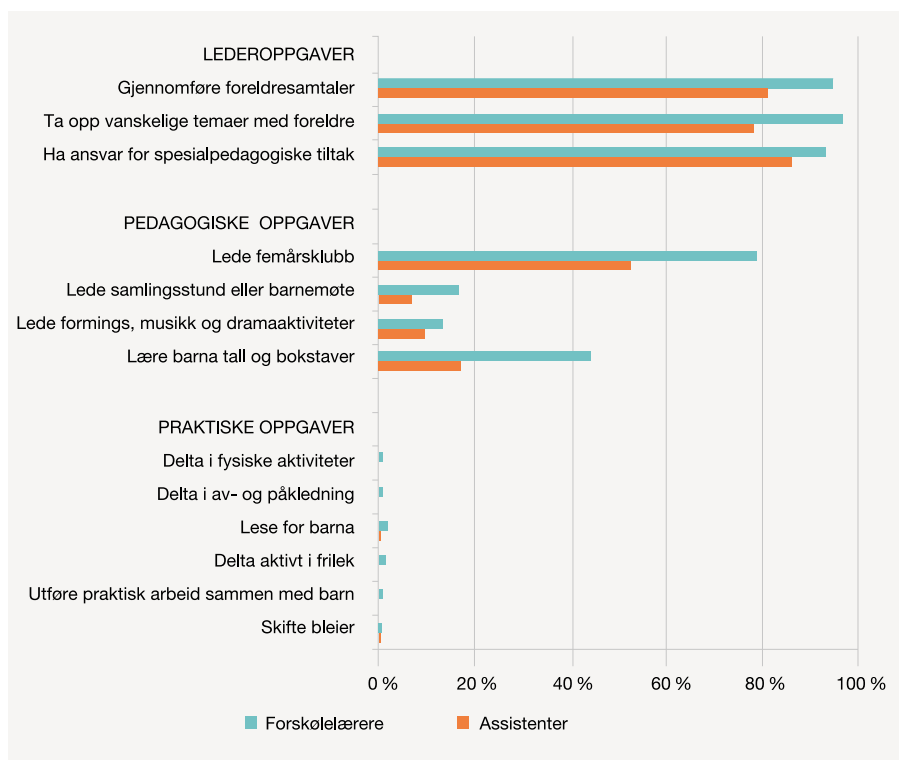
gjørne kan delegeres til andre så lenge yrkesgruppen beholder kontroll over den abstrakte kunnskapen. Det at assis-tentene i noe større grad enn førskole-lærerne utfører det praktiske arbeidet med barn er med andre ord ikke noe hinder for førskolelæreres profesjona-litet. Spørsmålet er om førskolelærerne ansees å ha en slik eksklusiv kunnskap og om denne danner grunnlag for hvor-dan arbeidet med barn utføres i barne-hagene? Dette vil jeg komme tilbake til.

Lederoppgavene utføres i størst grad av førskolelærerne. Foreldresamtaler utføres i hovedsak av førskolelærerne. De er også i stor grad ansvarlig for gjennom-føring av spesialpedagogiske tiltak og det å ta opp vanskelige og sensitive temaer med foreldrene. Når jeg har betegnet dette som lederoppgaver, er det fordi de i stor grad er tillagt førskolelærerne i kraft av deres stilling som pedagogiske ledere og derfor i begrenset grad er underlagt forhandlinger. Arbeidsdelingen er med andre ord et resultat av organisatoriske føringer og kan således betraktes som et resultat av en organisatorisk profesjona-lisme (jf Evetts 2010).

Ut fra et slikt perspektiv er det inter-essant at assistentene i såpass stor grad er involvert i disse oppgavene.

BESKJEDEN GRAD AV ARBEIDSDELING

Av de pedagogiske oppgavene er det bare det å lede femårsklubb som i vesentlig større grad utføres av førskolelærere. Dette er den klareste skoleforbere-dende aktiviteten. Det er relativt små forskjeller i involveringen i de andre pedagogiske oppgavene som det å lede samlingsstund og barnemøter, lede for-mings-, musikk- og dramaaktiviteter, og det å lære barn tall og bokstaver. Det er rimelig å anta at det er førskolelærerne som i stor grad planlegger dette og at de veileder assistentene i hvordan disse aktivitetene skal utføres. Spørsmålet er om førskolelærerne oppfattes som eksperter på disse områdene og om de opplever at de mestrer dem bedre enn assistentene.



Figur 4. Andelen førskolelærere og assistenter som oppgir at følgende arbeidsoppgaver passer bedre for førskolelærere enn assistenter. Prosent.

Et annet interessant trekk ved arbeidsdelingen er at assistenter i svært begrenset grad oppgir at de i større grad er involvert i noen av de ulike arbeidsoppgavene. Dette gjelder også de praktiske oppgavene. Det er for eksempel bare små forskjeller mellom gruppene i hvilken grad de oppgir at de skifter bleier.

Våre data gir imidlertid ikke grunnlag for å konkludere med at det ikke er forskjell i hvor mye tid gruppene bruker på de ulike aktivitetene. Når førskolelærerne oppgir at de bruker mindre andel av arbeidstiden på direkte arbeid med barn enn assistentene (figur 1), må det nødvendigvis også innebære at de bruker mindre tid på noen av disse oppgavene. Våre data tyder likevel ikke på at sentrale oppgaver i barnehagen i hovedsak er delegert til assistentene. I gjennomsnitt er det omtrent fire årsverk per barn i norske barnehager, og en tredel av de ansatte er utdannet førskolelærere eller tilsvarende.

En grunn til den svake arbeidsdelingen er at mange barnehager og avdelinger er relativt små og at alle ansatte derfor må ta del i de fleste av arbeidsoppgavene. Lav grad av arbeidsdeling kan også ha sammenheng med at alle oppgaver betraktes som like viktige i forhold til et helhetlig syn på lek, omsorg og læring. Lek og av- og påkledning betraktes som viktige pedagogiske aktiviteter og bleieskift er en viktig anledning for omsorg og observasjon av barnet. I et slikt perspektiv er det viktig for førskolelærerne å være involvert i de aller fleste aktivitetene og det er heller ingen «urene» oppgaver (Abbott 1988) som fullt og helt kan delegeres til assistenter.

Det synes med andre ord som om kunnskapsgrunnlaget ikke fremmer en større grad av arbeidsdeling i barnehagene.

OPPLEVD MESTRING

Resultatene viser at både førskolelærerne og assistentene opplever at de

i stor grad mestrer de ulike oppgavene i barnehagen. Det er også svært små forskjeller mellom gruppene. Førskolelærerne rapporterer riktignok at de i noe større grad har tilstrekkelige pedagogiske ferdigheter enn assistentene, men gitt de klare forskjellene i formell pedagogisk utdanning er disse forskjellene svært små.

Når assistentene i noe større grad oppgir at de er dyktige i arbeid med små barn, kan det henge sammen med at førskolelærerutdanningen tradisjonelt har vært rettet mot litt større barn. Samtidig er førskolelærerstudenter relativt tilfreds med utdanningen sin og dens relevans sammenlignet med andre grupper (Smeby 2010).

Resultatene kan tolkes som en bekrefteelse av påstanden om at høyere utdanning først og fremst har en *sertifiserende funksjon* og at kunnskap og kompetanse hovedsakelig tilegnes i arbeidslivet (Collins 1979). Våre data bekrefter også at erfaring bidrar positivt til opplevelse av mestring både blant assistenter og førskolelærere.

De små forskjellene mellom førskolelæreres og assistenters opplevde mestring kan også ha sammenheng med lekmannskulturen i barnehagene (Håberg & Vatne 2010) og at formell kompetanse i liten grad verdsettes. Engelske førskolelærere rapporterer at deres profesjonelle selvtilit undergraves av en manglende anerkjennelse av deres kompetanse. En beskrev denne opplevelsen som å bli møtt av en «myk vegg av bomull» (Simpson 2010).

Intervjuer med norske førskolelærere tyder på at førskolelærere er tilbakeholdne med å formidle sin egen kunnskap til andre (Steinnes 2010). Heller ikke foreldrene synes å tillegge personalets kompetanse avgjørende vekt. De oppgir andre rammeforhold som viktigere enn om de ansatte har pedagogisk kompetanse (Østrem et al 2009). Spørsmålet om profesjonalisering er ikke bare et spørsmål om yrkesgruppens abstrakte kunnskapsgrunnlag, men hvordan denne kunnskapen anerkjennes av andre og

hvordan den knyttes til kontroll eller jurisdiksjon over arbeidsoppgaver (Abbott 1988).

En alternativ tolkning av disse resultatene er at kunnskap gir et kritisk blikk på egen mestring. Det er derfor mulig at de mest kompetente tenderer til å undervurdere egen mestring, mens de minst kompetente tenderer til å overvurdere den. Studier har vist at personalet ved barnehager som i henhold til eksterne vurderinger har lav kvalitet, tenderer til å overvurdere sin innsats, mens personalet i barnehager med høy kvalitet tenderer til å undervurdere den (Sheridan 2007).

Egenrapportering er ingen objektiv vurdering av førskolelæreres og assistenters kunnskap og kompetanse. Det interessante i denne sammenhengen er at det synes som gruppene selv opplever like stor grad av mestring, noe som må antas å ha betydning for samhandling mellom dem, samtidig som det er en utfordring for førskolelærere som pedagogiske ledere.

KOMPETANSESTRID

Både førskolelærerne og assistentene oppgir gjennomgående at de fleste oppgavene egner seg like godt for førskolelærere som for assistenter. Det er samtidig en lavere andel assistenter enn førskolelærere som oppgir at oppgaver egner seg best for førskolelærere. Oppgavene som i størst grad oppgis å egne seg for førskolelærere er, som jeg var inne på i drøftingen av arbeidsdelingen, særlig ledelsesoppgaver som er tillagt stillingen som pedagogisk leder.

Forskjellene kan betraktes som et resultat av organisatorisk profesjonalisme og profesjonalisering ovenfra og behøver ikke nødvendigvis bety at assistentene anerkjenner førskolelærerne som spesielt kompetente til å utøve disse oppgavene. Rundt 20 prosent av assistentene oppgir at disse oppgavene passer like godt for assistenter som for førskolelærere. En profesjonalisering ovenfra gir ikke nødvendigvis legitimitet i forhold til hvem som er best egnet til å utføre en oppgave.

De oppgavene det er størst uenig-

het om, er de pedagogiske oppgavene å lede femårsklubb og å lære barn tall og bokstaver. Mens nesten 80 prosent av førskolelærerne mener det å lede femårsklubb passer best for førskolelærere, er det bare omtrent halvparten av assistentene som mener det samme. Tilsvarende er det nesten halvparten av førskolelærerne som oppgir at det å lære barn tall og bokstaver passer best for førskolelærere, mens det er under 20 prosent av assistentene som mener dette. Her synes det med andre ord å være en viss kompetansestrid.

Vurderingen av hvem som passer best til å lede femårsklubb (figur 4) gjenspeiles i den faktiske arbeidsdelingen (figur 2). Det å lære barn tall og bokstaver synes derimot å bli utført omtrent i like stor grad av begge grupper (figur 2).

UTNYTTER IKKE MULIGHETENE

Konflikter om hvem som er best egnet til å utføre ulike arbeidsoppgaver er et velkjent tema i profesjonslitteraturen. Ifølge Abbott (1988) er kamp om jurisdiksjon over oppgaver helt sentralt i yrkesgruppers profesjonaliseringsprosjekter. Ut fra et slikt perspektiv kunne en tenke seg at førskolelærerne var pådrivere for at denne typen «rene» pedagogiske oppgaver fikk en større oppmerksomhet i barnehagene samtidig som de kjempet for at dette var en type aktiviteter som bør utføres av yrkesgruppen selv. Dette er ikke tilfelle.

Tvert imot har det fra førskolelærerhold vært uttrykt sterk kritikk av utvikling fra omsorg og oppdragelse til læring (Dahlberg & Moss 2005) og politiske signaler om en sterkere vektlegging av skolerettede tiltak og tester (Moss 2008, Otterstad & Braathe 2009, Thorsen 2009). Dette kan betraktes som en faglig skjønnsutøvelse med utgangspunkt i yrkesgruppens abstrakte kunnskapsgrunnlag. Yrkesgruppen kan sies å ta et etisk ansvar for barna mot statlige effektivitetskrav (Osgood 2010). Slik sett kan det sees som uttrykk for en profesjonalisering innenfra.

Som jeg understreket innledningsvis, dreier profesjonalisering seg imidlertid ikke bare om selve kunnskapsgrunnlaget, men også om anerkjennelse av yrkesgruppens ekspertise. Det helhetlige diffuse kunnskapsgrunnlaget som vektlegges av førskolelærerne bidrar til at de unnlater å fremheve at deres pedagogiske kompetanse kan utnyttes til å styrke opplæringsaspektet ved barnehagene. Organisatorisk profesjonalisme representerer både muligheter og begrensninger (Evetts 2010). Det kan synes som om førskolelærerne ikke utnytter de mulighetene som ligger i den organisatoriske profesjonalismen i sitt eget profesjonaliseringsprosjekt.

SVEKKES AV DIFFUST KUNNSKAPSGRUNNLAG

Formålet med denne artikkelen har vært å drøfte og problematisere hva som egentlig menes når det snakkes om profesjonalisering. Det sentrale spørsmålet har vært om førskolelærere er profesjonelle eksperter både i forhold til arbeidsdelingen, opplevelse av mestring og om deres kunnskap og kompetanse anerkjennes av deres kolleger som ikke har slik utdanning.

Resultatene bekrefter at det er en relativt svak arbeidsdeling i barnehagen. De oppgavene som oppgis å passe best for førskolelærerne og som førskolelærerne faktisk utfører i større grad enn assistentene, er lederoppgaver knyttet til deres stilling som pedagogiske ledere. Arbeidsdeling med utgangspunkt i stilling kan betraktes som et resultat av organisatorisk profesjonalisme og profesjonalisering ovenfra, blant annet med hjemmel i Barnehageloven, og reflekterer ikke først og fremst en anerkjennelse av deres ekspertise. Oppgavene det står mest strid om er hvorvidt førskolelærere er best egnet til å utføre er de klareste pedagogiske skoleforberedende oppgavene som å lære barn tall og bokstaver.

Førskolelærernes vektlegging av et helhetlig perspektiv på lek, omsorg og læring representerer et diffust kunnskapsgrunnlag og egner seg dårlig som

grunnlag for å kreve jurisdiksjon over spesifikke oppgaver. Argumentasjonen mot en sterkere vektlegging av skolerettede og skolelignende aktiviteter bidrar ikke til å tydeliggjøre førskolelærernes ekspertise på disse områdene.

I profesjonssosiologien har den medisinske profesjon vært trukket frem som selve idealtypen på en profesjon og et eksempel på hvordan utviklingen av et vitenskapelig kunnskapsfelt bidrar til profesjonell legitimitet og prestisje (Abbott 1988, Freidson 1970, Larson 1977, Parsons 1951). Parsons og Platt (1973) drøfter også utviklingen innenfor andre yrkesgrupper og diskuterer muligheten for at disse kan utvikle seg til nye profesjoner. De konkluderer med at sosialt arbeid ikke vil kunne utvikle seg til en profesjon på grunn av mangelen av en egen spesifikk kunnskapsbase.

De ser noe mer positivt på muligheten for lærerne ut fra en vurdering av kunnskapsutviklingen i psykologi og samfunnsvitenskap. Kunnskapsgrunnlaget som vektlegges av førskolelærerne gir ut fra et slikt perspektiv neppe mulighet for at førskolelæreryrket utvikler seg til en profesjon.

Avslutningsvis er det viktig å presisere at hensikten med denne artikkelen ikke har vært å undersøke i hvilken grad førskolelærere utfører arbeidsoppgavene på en mer kvalifisert måte enn assistenter. Jeg har heller ikke tatt stilling til om et klarere profesjonaliseringsprosjekt vil føre til et kvalitativt bedre barnehage tilbud for barna. Det er godt mulig at førskolelærerne har rett i at det er viktig å forsvare det helhetlige fokus på lek, omsorg og læring. Det kan imidlertid også hende at den svake graden av profesjonalisering innenfra med basis i et spesifikt kunnskapsgrunnlag gjør yrkesgruppen mer åpen og mindre motstandsdyktig i forhold til organisatorisk profesjonalisering ovenfra. Dette kan innebære at førskolelærerne får mindre innflytelse på hva som skal være de sentrale verdiene i barnehagen.

(Denne artikkelen ble først publisert på det svenske nettstedet Arbetsmarknad & Arbetsliv, årg. 17, nr. 4, vinteren 2011. I lett redigert versjon presenteres den her med artikkelforfatterens og nettstedets tillatelse. Red.s anm.)

REFERANSELISTE

- Abbott, A.** (1988): The system of professions: An essay on the division of expert labor. Chicago: University of Chicago Press.
- Aukrust, V. G. & Rydland, V.** (2009): «Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: En kunnskapsoversikt». Norsk pedagogisk tidsskrift, vol 93, nr 3, s 178-188.
- Cameron, C.** (2006): «Men in the nursery revisited: Issues of male workers and professionalism». Contemporary Issues in Early Childhood, vol 7, nr 1, s 68-79.
- Collins, R.** (1979): The credential society: An historical sociology of education and stratification. New York: Academic Press.
- Dahlberg, G. & Moss, P.** (2005): Ethics and politics in early childhood education. London: Routledge Falmer.
- Enehaug, H., Gampiere, M. & Grimsø, A.** (2008): Arbeidsmiljø i barnehagen. AFI-notat 9/2008. Oslo: AFI.
- Etzioni, A.** (1969): The semi-professions and their organisations. New York: Free Press.
- Evetts, J.** (2003): «The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world». International Sociology, vol 18, nr 2, s 395-415.
- Evetts, J.** (2010): «Reconnecting professional occupations with professional organizations: Risks and opportunities». I Svensson, L. G. & Evetts, J. (red) Sociology of professions (s 123-144). Göteborg: Daidalos.
- Foss, E. & Klette, T.** (2010): «Førskolelæreren som trøste og bære-pedagog». Første steg, nr 2, s 16-19.
- Fournier, V.** (1999): «The appeal to 'professionalism' as a disciplinary mechanism». Sociological Review, vol 47, nr 2, s 280-307.
- Freidson, E.** (1970): Profession of medicine. A study of the sociology of applied knowledge. New York: Harper & Row.
- Freidson, E.** (2001): Professionalism: The third logic. Cambridge: Polity Press.
- Gulbrandsen, L.** (2008): Hva med de andre? Barnehageansatte som ikke er førskolelærere. Notat 1/08. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Håberg, L. I. & Vatne, B.** (2010): «Mafal-prosjektet: Fagfolk blant lekfolk». Første steg, nr. 2, s 24-26.
- Johnson, T.** (1993): «Expertise and the state». I Gane M & Johnson T (red) Foucault's new domains (s 139-152). London: Routledge.
- Korsvold, T.** (2005): For alle barn. Barnehagens framvekst i velferdsstaten. Oslo: Abstrakt.
- Larson, M. S.** (1977): The rise of professionalism. Berkeley: University of California Press.
- Martinsen, K.** (1989): Omsorg, sykepleie og medisin: Historisk-filosofiske essays. Oslo: TANO.
- Moss, P.** (2006): «Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the earlychildhood worker». Contemporary Issues in Early Childhood, vol 7, nr 1, s 30-41.
- Moss, P.** (2008): «What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling». Research in Comparative and International Education, vol 3, nr 3, s 224-235.
- NOKUT** (2010): Evaluerings av førskolelærerutdanningen i Norge 2010: Del 1 hovedrapport. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning.
- Osgood, J.** (2006): «Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze». Contemporary Issues in Early Childhood, vol 7, nr 1, s 5-14.
- Osgood, J.** (2010): «Reconstructing professionalism in ECEC: The case for the 'critically reflective emotional professional'». Early Years: Journal of International Research & Development, vol 30, nr 2, s 119-133.
- Otterstad, A. M. & Braathe, H. J.** (2009): «Gjennomsyret av OECDs økonomiske mål». Første steg, nr. 3, s 16.
- Parsons, T.** (1951): The social system. New York: Free Press.
- Parsons, T. & Platt, G. M.** (1973): The American university. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Persson, S.** (2008): Forskning om villkor for yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem. Rapportserie 11:2008. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Recchia, S. L. & Shin, M.** (2010): «'Baby teachers': How pre-service early childhood students transform their conceptions of teaching and learning through an infant practicum». Early Years: Journal of International Research & Development, vol 30, nr 2, s 135-145.
- Sheridan, S.** (2007): «Dimensions of pedagogical quality in preschool». International Journal of Early Years Education, vol 15, nr 2, s 197-217.
- Simpson, D.** (2010): «Being professional? Conceptualising early years professionalism in England». European Early Childhood Education Research Journal, vol 18, nr 1, s 5-14.
- Smeby, J.-C.** (2008): «Profesjon og utdanning». I Molander A & Terum LI (red) Profesjonsstudier (s 87102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C.** (2010): «Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans». I Haug, P. (red.) Kvalifisering til læreryrket (s 98-117). Oslo: Abstrakt.
- Stortingsmelding nr. 41** (2008-2009): Kvalitet i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Steinnes, G. S.** (2010): «Frå utdanning til yrke. Førskulelæreren som profesjonell aktør?». I Hoel, T. L., Engvik, G. & Hanssen, B. (red.) Ny som lærer – sjansespill og samspill (s 115 - 135). Trondheim: Tapir.
- Thoresen, I. T.** (2009): «Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt». Nordisk Barnehageforskning, vol 2, nr. 3, s 127-137.
- van der Aalsvoort, G., Prakte, B., König, A. & Goorhuis, S.** (2010): «Preschool teachers' and students' attitudes towards playful preschool activities: A cross-cultural comparison between Germany and the Netherlands». International Journal of Early Years Education, vol 18, nr 4, s 349-363.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R.** (2009): Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Rapport 1/2009. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

– Det grunnleggende er hvilket barnehagetilbud ungene har behov for

– Det arbeidet førskolelærerne gjennom sin fagforening har nedlagt for å kjempe fram barnehagelov og rammeplan, sier mye om vår profesjon og viser at vi er profesjonelle, sier Laila-Brith Josefsen.

Tidligere leder for avdeling for førskolelærere i først Norsk Lærerlag, deretter i Utdanningsforbundet fram til 31. desember 2003, finner det mer interessant å fastslå at førskolelærerne, eller heretter barnehagelærerne, arbeider og opptrer profesjonelt enn at de oppfattes som en profesjon i akademisk forstand.

– Jeg ser at Jens-Christian Smeby mener at barnehagelærernes posisjon i barnehagen legitimeres gjennom det han kaller ytre krav; krav formulert i barnehageloven og i barnehagens rammeplan, sier Laila-Brith Josefsen, styrer i Nabbetorp barnehage i Fredrikstad. – Jeg vil imidlertid påpeke at det var førskolelærerne selv som gjennom sin fagforening Norsk Lærerlag var pådriverne for at vi skulle få en barnehagelov og en rammeplan. Jeg mener dette faktum sier mye om vår profesjonelle tenkning og handlekraft.

– Vi har med andre ord bidratt til å profesjonalisere vårt eget yrke ved å kreve at det stilles krav, for vi vil jo at det skal stilles krav til oss, fortsetter hun. – Videre er jeg stolt av at vår yrkesgruppe

er mer opptatt av hva barnehagen skal være enn av at vi skal få status gjennom betegnelsen profesjon. Når Smeby sier vi i mindre grad enn lærerne i skolen kan oppnå profesjonsstatus fordi vi er så opptatt av det helhetlige tilbudet med lek, omsorg og læring, så håper jeg at vi aldri vil gå bort fra dette helhetlige tilbudet. Da vil vi nemlig etter min mening miste noe helt grunnleggende i vår historie, nemlig det at vi setter ungene først. Det helt grunnleggende spørsmålet for oss er hvilket barnehagetilbud ungene har behov for.

Hun skjønner ikke hvorfor Smeby later til å problematisere at det trengs barnehagelærerutdanning for å inneha visse stillinger i barnehagen, ettersom det faktisk trengs særskilt kompetanse for å lede en så stor bedrift som det en barnehage kan være.

EN ENESTÅENDE PEDAGOGISK MULIGHET

Etter Josefsens mening ser Smeby ikke på praktiske oppgaver som profesjonshandlinger, og Josefsen har merket seg at han blant annet nevner bleieskift og av- og påklledning.

– Bleieskift og av- og påklledning er ikke praktiske oppgaver i en barnehage,

fastslår hun. – Bleieskift er et unikt øyeblikk, en enestående pedagogisk mulighet til å se det ene barnet, kanskje den eneste muligheten i løpet av dagen.

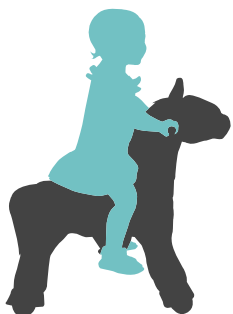
– Her i barnehagen spøker vi litt med at vi synes det er rart at ungene i det hele tatt vil slutte med bleier, for de får jo mindre oppmerksomhet etterpå! Det viktige her er imidlertid at bleieskift og av- og påklledning er situasjoner som inneholder mye læring, dette gjelder både selve de praktiske handlingene og de samtalene som utspiller seg mellom barn og voksen mens handlingene foregår.

Josefsen er veldig glad for at dette er oppgaver barnehagelærerne gjerne vil ha, og ikke noe som de vil skyve over på assistenter og fagarbeidere.

– Jeg leste en gang om en barnehage der mennene «slapp» bleieskift, sier hun. – Vi har menn i denne barnehagen, men ingen av dem har bedt seg fritatt fra dette «praktiske arbeidet» – det er jo heller ikke «praktisk» i den forstand, det er et gyllent pedagogisk øyeblikk!

SKOLERETTET TILBUD?

– Jeg oppfatter det slik at Smeby mener barnehagen bør bli et mer skolerettet tilbud, og at dersom barnehagelærerne vil bli oppfattet som en profesjon, må de tenke skolerettet i større grad. Han ser også ut til å mene at barnehagelærerne i for liten grad tar eneretten på det skoleforberedende arbeidet i barnehagen, men overlater mye til assistenter og fagarbeidere, sier Josefsen.



– Etter min mening begynner det «skoleforberedende» arbeidet ved barnets dag én i barnehagen, sier hun. – Det begynner ikke det siste året før skolestart, det er fra første stund en del av barnehagens hverdagsaktiviteter. Forståelsen av tall og bokstaver begynner ikke med det han kaller «femårsklubben». Dette vet selvsagt barnehagelærerne, og de veileder assistentene og fagarbeiderne til å utnytte hverdagsaktivitetene til barnas språkutvikling og tallforståelse.

– Med andre ord: assistenter og fagarbeidere deltar også i dette arbeidet idet oppgaver tildeles dem av barnehage-

mestringsfølelse, noe Josefsen kommenterer: – Jo mer kunnskap du har, jo mer skjønner du at du ikke kan. Barnehagelærerne reflekterer nok mye mer kritisk over det arbeidet de gjør og de innser at de kan trenge mer kunnskap. Når dét er sagt, er jeg glad for at assistenter og fagarbeidere føler de mestrer hverdagen på jobb, og det er vårt ansvar å legge til rette for mer kritisk refleksjon i hele personalgruppa.

EN DEL AV UTDANNINGSSYSTEMET

Josefsen ser det som riktig og naturlig at barnehagen i dag for lengst anses



Laila-Brith Josefsen (labj@fredrikstad.kommune.no) var leder for avdeling for førskolelærere i Norsk Lærerlag fram til fusjonen som førte til Utdanningsforbundet, og leder for samme avdeling i den første landsmøteperioden i Utdanningsforbundet. I dag er hun styrer for kommunale Nabbetorp barnehage i Fredrikstad.

lærerne – oppgaver kan delegeres, men naturligvis ikke ansvaret, poengterer Josefsen.

Hun viser til at barnehagelærerne i gjennomsnitt bare utgjør en tredel av de ansatte, og da må de to tredelene, assistentene og fagarbeiderne, naturligvis delta også i pedagogiske arbeidet, under veiledning. Det er ennå en stund igjen til norske barnehager får personalgrupper med halvparten barnehagelærere.

Smeby nevner assistentenes store

som en del av utdanningssystemet. Dette gjenspeiler seg i foreldrenes syn på barnehagelærerne.

– Når foreldre ringer meg for å undersøke muligheten for barnehageplass, spør de nesten alltid om vi har barnehagelærere på hver avdeling; de har nemlig fått med seg at norske barnehager lider under pedagogmangel. De spør om hvor mange ansatte vi er og hvor store barnegruppene er. Når foreldre spør om barnehagen har barnehage-

lærere, tenker jeg med meg selv at noe har skjedd! Foreldrene stiller krav, hvilket jeg er glad for.

– I barnehagen snakker foreldrene naturligvis med både assistenter, fagarbeidere og barnehagelærere. De vet imidlertid godt at det er de pedagogiske lederne som har ansvaret for avdelingene, og det er de pedagogiske lederne de helst vil snakke med, og spesielt om såkalt vanskelige temaer, sier hun. – Dette er noe også assistenter og fagarbeidere er glade for, fordi de vet at pedagogiske leder har større kompetanse til å håndtere de vanskelige samtalene.

– Jeg merker også på våre politiske myndigheter at kompetansen vår blir anerkjent. At det er blitt slik, mener jeg vi kan takke vårt eget langsiktige fagforeningsarbeid for. Vi har holdt fast ved hva barnehagen skal være, og vi har arbeidet for å synliggjøre vår egen profesjonskompetanse, sier Josefsen.

FAGLIGE MILJØER OG OFFENTLIG DEBATT

Om manglende faglig miljø i barnehager der en barnehagelærer kanskje er en enslig svale blant assistentene, sier hun at dette nok fremdeles kan gjelde mindre barnehager: – Samtidig er tendensen nå større barnehager, og dermed blir det også flere barnehagelærere som lettere kan danne et faglig miljø. De fleste assistenter og fagarbeidere ønsker tydelige ledere, og det er vårt ansvar å bruke vår faglighet.

Det som bekymrer henne mer er at de faglige møteplasser i fagforeningens regi er blitt færre, slik hun opplever det.

– Vi som arbeider i barnehagen må møtes oftere for å diskutere fag og politikk! Vi må bli mer aktive i det offentlige rom, vi må snakke oftere og tydeligere på egne vegne, sier Josefsen, som er glad for aktive røster fra høgskolemiljøene, men som altså mener det ikke er nok.

AS/tekst og foto

– Uklarhet om hva som er pedagogiske oppgaver fører til uenighet om yrket som en profesjon

Utdanningsforbundets tidligere leder Mimi Bjerkestrand har tre umiddelbare kommentarer til Jens-Christian Smebys artikkel: Debatten han inviterer til er viktig; det er grunn til å være kritisk til konklusjonene hans fordi han stiller spørsmål som ikke er relevante nok; og hun er uenig når han sier at barnehagelærerne neppe vil bli en profesjon.

Mimi Bjerkestrand peker på NOKUT-evalueringen av førskolelærerutdanningene i 2010, der NOKUT (= Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) nettopp peker på behovet for en profesjonalisering, og på at vi har fått en tydeligere politisk oppmerksomhet om det faglige oppdraget som barnehagen skal utføre. Hun viser også til arbeidet med forslag til ny rammeplan (muligens fullført idet dette leses), som hun mener peker i samme retning.

– Nettopp derfor er det en viktig debatt Smeby inviterer til, en debatt barnehagelærerne bør delta i. Hans diskusjon om profesjonalisering er basert på forskningsmessige kriterier for en profesjon, og barnehagelæreren vil trolig aldri kunne bli en profesjon i den forstand. Legen vil ikke kunne erstattes av sykepleieren, mens barnehagelæreren, og også læreren, rett som det er erstattes av en vikar uten samme utdanningsbakgrunn.

Hun mener spørsmålene i Smebys undersøkelse ikke gjenspeiler det oppdraget barnehagelæreren har.

– Han spør for eksempel om hvem som leder samlingsstunden. Samlingsstunden er kun en liten oppgave for en barnehagelærer, og for så vidt også for en assistent. Han spør ikke om hvem som driver vurderingsarbeid, han spør ikke hvem som driver rapporteringsarbeid, han spør ikke om hvem som driver pedagogisk planleggingsarbeid, han er opptatt av de praktiske spørsmålene i den rene utførerrollen, og han er ikke opptatt av det kvalitative planarbeidet som foregår i en pedagogisk virksomhet som barnehagen.

– Jeg er kritisk til grunnlaget for konklusjonene hans, konkluderer Bjerkestrand. – Han kommer fram til feil konklusjoner fordi han stiller feil spørsmål!

BARNEHAGELÆRERYRKET VIL BLI EN PROFESJON

– For det tredje har han rett i det han sier om egalitetskulturen i barnehagesektoren. Førskolelærerne, nå barnehagelærerne, har alltid vært i mindretall og

har vært nødt til å redusere sin egen faglighet for å få med seg hovedvekten av personalet, altså de ufaglærte assistentene og etter hvert også fagarbeiderne. Det har det oppstått en kultur der alle gjør de samme oppgavene og likhetskulturen er rådende, men det er stor kvalitativ forskjell på hvordan oppgavene utføres.

– Jeg tror han tar feil hvis han faktisk mener at barnehagelæreryrket neppe noen gang vil bli en profesjon. Det tror jeg vil skje, sier Bjerkestrand.

– Jeg er ganske så sikker på at vi i framtiden får langt flere barnehagelærere og en høyere pedagogandel i hver barnehage enn hva vi har i dag, og fokuset på det faglige arbeidet som utføres vil bli stadig sterkere. Dette er en utvikling som er i gang i mange kommuner og i private barnehager. Den rødgrønne regjeringen hadde klare ambisjoner om dette, men kom ikke langt nok i gjennomføringen av det. Jeg tror dette vil fortsette nå med den borgerlige regjeringen, som i stor grad fokuserer på læring i barnehagen.

Bjerkestrand mener altså at en borgerlig regjering kan påvirke barnehagen positivt på den måten at politikken vil tvinge fram en høyere pedagogtetthet, og dermed synliggjøre profesjonen tydeligere. Dette må skje dersom barnehagen skal klare å produsere de målbare læringsresultatene de borgerlige ønsker. De borgerlige vil utfordre barnehagelærerprofesjonen og

barnehagepedagogikken langt sterkere enn hva de rødgrønne gjorde, fordi de rødgrønne etter hennes mening er mer genuint opptatt av det helhetlige lærings-synet enn hva hun mener de blåblå er.

Hun mener dermed også at en borgerlig politikk vil stille barnehagelæreren i en vanskelig faglig posisjon. Med en sterkere dreining mot læringsresultater tydeliggjøres profesjonen bedre, men samtidig strir det mot kjernen i barnehagepedagogikken, slik de fleste barnehagelærere forstår den.

Bjerkestrand synes Smebys inndeling av praktiske og pedagogiske arbeidsoppgaver i barnehagen er «ganske interessant»: - Jeg mener han ikke har gode nok kunnskaper om barnehagens arbeid, for da ville han tatt med de andre faglige oppgavene barnehagelæreren har, som handler om planlegging, vurdering, og veiledning av assistenter. Han sier jo *ingenting* om kvaliteten på det som foregår. Dette tillater jeg meg å påpeke, selv om han også selv i sin avslutningskommentar nevner sitt eget behov for avgrensning av stoffet.

BARNEHAGELÆREREN INSTRUERER ASSISTENTEN

Personalsammensetningen, en tredel pedagoger og to tredeler ufaglærte/fagarbeidere, bidrar til samfunnets syn på barnehagelærerne.

- Det er to dimensjoner her, sier Bjerkestrand. - Den ene er at mange av barnehagens tradisjonelle oppgaver minner om hjemmets, der har Smeby rett. Turid Thorsby Jansen (ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Red.s anm.) snakker om *verken* – *eller*-barnehagen, den er verken hjem eller skole, og vi som arbeider i barnehagen har ikke alltid vært like flinke til å få fram hva som er barnehagens oppgaver.



Mimi Bjerkestrand (mimi.bjerkestrand@gmail.com), utdannet førskolelærer, var leder av Utdanningsforbundet i perioden 2009–2012, og før det leder av Kontaktforum barnehage i en årrekke. I dag er hun rektor ved Slettebakken skole i Bergen (foto: Erik M. Sundt).

- Det handler også om at barnehagelærere ikke er dyktige nok til å artikulere sine kunnskaper og vise at de betyr en forskjell. Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) gjorde en undersøkelse for noen år siden for Utdanningsforbundet, der ble det påpekt at førskolelærerne trives svært godt på jobben, men de får ikke gjort det de forventer å få gjort. Gapet mellom å trives og ikke få gjort jobben, kalte AFI «kvinnekulturens ansvarsrasjonalitet».

- Førskolelærerne tar ansvar for oppgavene sine gjennom å rasjonalisere, fortsetter Bjerkestrand, - i den betydning at de reduserer kravene slik at de vet at de kan gjennomføres - for de vet at de må gjennomføre barnehagens oppdrag ved hjelp av de assistentene de har til rådighet.

Smeby sier såkalt skoleforberedende virksomhet, som femårsklubben og arbeid med tall og bokstaver, kan kalles pedagogisk arbeid, men både barnehagelærere og assistenter driver med det. Så kan man si at dette med tall og bokstaver, det kan en assistent holde på med fordi hun er blitt instruert og veiledet av pedagogisk leder om hvordan hun skal gå fram.

Dette er Bjerkestrand enig i: - Ja, deri ligger forskjellen mellom barnehagelæreren og assistenten. Jeg synes imidlertid det er rart at Smeby ikke har stilt nettopp de spørsmålene. Når assistentene blir spurt om noen av disse oppgavene er spesielt egnet for barnehagelærerne etter assistentens mening, er det vanskelig for dem å svare fyllestgjørende, og så peker de på femårsklubben og pedagogisk leders lederoppgaver.

- Men da er de jo ikke blitt spurt om det vi er inne på nå; hvem er det som planlegger hva som skal skje, hvem er det som vurderer om det assistenten gjør er bra nok? Smeby har ikke ett spørsmål om rammeplanens innhold, om hvem er det som tolker målene, og vurderer om målene nås, og han har ikke vært inne på noen av de faglige oppdragene barnehagelærere har i kraft av barnehage-loven og rammeplanen. Dét er underlig i en vurdering av profesjonalitet, sier Bjerkestrand.

- Samtidig blir han for lettvtint når han skal stille spørsmål om hva en profesjon gjør. Skulle man undersøkt forskjellen mellom en sykepleier og en hjelpepleier ut fra samme type spørsmål, kunne man fått et tilsvarende resultat. Hvem er det som setter sprøyter, deler ut medisiner? Ingen av oss er i tvil om forskjellen mellom en sykepleier og en hjelpepleier. Det handler om fagkunnskap.

- Jeg er sikker på at hvis hovedvekten av de barnehageansatte var barnehagelærere, ville profesjonens uttrykk og tydelighet kommet mye bedre fram, sier Bjerkestrand. - Da ville de kunnet skape seg et miljø med et felles fagspråk innad i barnehagen. **AS**





– Det er barnehagelærerne som er småbarnsekspertene

– Vi barnehagelærere har profesjonskunnskaper og profesjonell kompetanse, men vi trenger enda mer pedagogikk i utdanningen, sier Kjell Gustumhaugen.

Barnehagelærerne bør delta i den debatten Jens-Christian Smeby reiser, for dette er på mange måter en relevant artikkel, mener barnehagelærer Kjell Gustumhaugen, som i fjor utga boken *Blant hjertevarme og utilstrekkelighet – Ett år som barnehagelærer* (Universitetsforlaget, anmeldt i Første steg nr. 4/2013).

– Smeby sier barnehagen er et yrkesfelt med lekmannspreg fordi flertallet av dem som arbeider der er assistenter med lav formell kompetanse, samtidig som arbeidsoppgavene har likhetspunkter med tilsyn og omsorg i familien, sier Gustumhaugen. – Etter min mening er imidlertid det å arbeide profesjonelt med barn noe helt annet enn å være sammen med egne barn i egen familie.

– Han sier også at den økte vektleggingen av profesjonalisering betyr en neoliberal og maskulin verdi og kultur der utdanning prioriteres på bekostning av omsorg. Selv om Smeby har noen poenger, henger ikke dette sammen for meg, fortsetter Gustumhaugen. – Den barnehagefaglige kompetansen vi får gjennom utdanningen gir jo oss barnehagelærere evnen til å gi nettopp sensitiv omsorg og en bevissthet om at følelser som for eksempel kjærlighet og empati er en del av vår kjernekompetanse. Derfor er det barnehagelærerne som er

småbarnsekspertene, vår ekspertkunnskap er små barns verden.

MÅ LØFTE FRAM FAGET

Gustumhaugen mener at barnehagelærernes største svakhet springer ut av den velkjente flate strukturen, en arv fra den norske barnehagens opprinnelse. Den flate strukturen kan skape en viss konfliktskyhet og angst for å fordele oppgaver tydelig mellom barnehagelærere og assistenter.

– Den kan også gjøre at vi blir for beskjedne, vi tør ikke kaste oss frampå i debattene, og vi er ofte ikke tydelige nok i våre meninger, sier han. – Det er vårt eget ansvar å løfte fram faget!

Han understreker at det er barnehagelæreren som ut fra sin kompetanse kan og skal veilede assistentene, som legger planene og trekker i trådene på kort og lang sikt.

PEDAGOGIKKEN ER VERKTØYET

– Under veiledning kan en assistent godt arbeide med tall og bokstaver med barna, og dermed blir det for meg unaturlig å snakke om forholdet mellom barnehagelærere og assistenter på den måten Smeby gjør, sier Gustumhaugen.

– Når Smeby snakker om lekmanns-



– Når Jens-Christian Smeby kaller bleieskift praktisk arbeid, tenker jeg at han ikke har arbeidet i barnehage, sier Kjell Gustumhaugen (kjgustum@online.no). – Jeg ser på bleieskift som et strålende eksempel på hvor viktig sensitiv omsorg er, et arbeid som krever at jeg drar veksler på mine kunnskaper som barnehagelærer.

preget, er det likevel med på å tydeliggjøre at barnehagelærerutdanningen trenger enda mer pedagogikk og et sterkere akademisk fokus, sier han. – Pedagogikken er det verktøyet som gir oss den grunnleggende forståelsen av små barns verden. Barnehagelærerne bør besitte den brede ekspertkunnskapen heller enn den praktiske innfallsvinkelen. **AS/** tekst og foto

Kurs for ansatte i barnehagen

4. mars

Liten i barnehagen

Sted: Grand Hotel Terminus, Bergen

Pris: 1000 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)

Påmelding: Snarest!

Foredragsholder: May Britt Drugli

Hva skal til for at det skal være godt å være liten i barnehagen?

På kurset vil du bl.a. få en innføring i tilknytningsteori og en oversikt over internasjonal forskning på området. Hvordan sikre gode relasjoner mellom de ansatte i barnehagen og småbarna, og samtidig fremme gode relasjoner til foreldrene.

1. april

Ledelse av endringsarbeid i barnehagen

Sted: Røde Kors konferansesenter, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)

Bindende påmeldingsfrist: 3. mars

Foredragsholder: Pål Roland og Sigrun K. Ertesvåg

På dette kurset vil vi vise hvordan man kan omsette kunnskap om endringsarbeid til praktisk handling som kan videreutvikle og endre praksis. Med utgangspunkt i egen og andres forskning og nyere teorier vil foredragsholderne drøfte helt sentrale aspekter som ledelse, samarbeid og rollen til barnehageeiere.

18. mars

Fra barnehage til skole

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)

Påmelding: Snarest!

Foredragsholdere: Kari Kaardal og Nina R. Nielsen

Å begynne på skolen er en stor overgang. Det viser seg at det ofte er de små, enkle tingene som kan bli utfordrende for mange barn. For førskolebarnet er en godt utviklet motorikk en forutsetning for å mestre sosiale, psykiske og praktiske utfordringer i hverdagen.

På dette kurset får du gode eksempler på målrettet lek og aktiviteter som metode for læring.

12. mai

Pappa'n min er syk i tankene sine

Sted: Lærernes hus, Oslo

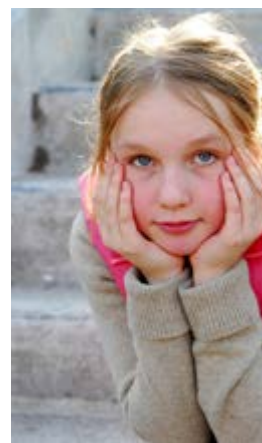
Pris: 1000 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)

Bindende påmeldingsfrist: 22. april

Foredragsholder: Anne Kristine Bergem

Velkommen til kurs om barn som pårørende innen psykisk helsevern!

Foredragsholderen vil bl.a. ta opp hvordan en kan snakke med barn om et så vanskelig tema som psykose. Det vil være anledning til å ta opp konkrete problemstillinger og komme med spørsmål underveis.



Påmelding og mer informasjon:

www.utedanningsforbundet.no/kurs

kurs@udf.no – tlf.: 24 14 20 00

Matematikkrom fremmer ferdigheten



Veggen kalles «Den matematiske skogen» og er en fraktal, det vil si et repeterende geometrisk mønster. Veggen kan brukes til mange funksjoner; barn kan leke i «skogen» og utforske rommet, de kan sortere former, de kan telle og sammenligne mengder, spille tallspill, lage mønstre, veggen kan brukes til rollespill, dramalek med matematikk, og eventyr (foto: Mike Naylor).

Matematikkrom designet etter Gerd Åsta Bones' og Michael «Mike» Naylor's oppfatninger av hvordan slike rom bør se ut, begeistrer både barn og personale i de barnehagene i Trondheim som nå får tilgang til slike rom. Bystyret i trønderhovedstaden har alt vedtatt at alle skoler skal få egne matematikkrom, og Bones og Naylor ser gjerne at det samme skal bli tilfelle i barnehagene.

I matematikkrommene i Regnbuen og Berg barnehager i Trondheim arbeider barna med tall, flater, mønstre, former, med å oppdage sammenhenger, finne likheter og ulikheter, sortering, klassifisering og farger på alle mulige måter utenom den å sitte pent ved et bord med blyant og papir. Barn lærer matematikk gjennom lek, dramatisering og rollespill. De lærer ved å utforske, oppdage og eksperimentere og gjennom å bruke hele kroppen og ved å ta i bruk alle sanser.



Berg barnehage: Nærmest med ryggen til sitter Lise Vindsetmo, deretter Ellinor Sundset og Berit L. Sivertsen, så den ene av barnehagens to menn, Arnt Furunes, og til slutt Line Karlsen. Det er mye å lære av fisker, de kan sorteres etter størrelse, farge, antall prikker og fargene på prikkene (den nærmeste har to røde), og mye mer. Barnehagelæreren kan også spørre ungene, og de vil garantert komme med et hav av ideer (foto: Arne Solli).



Berg barnehage: Personalet er på kurs i det nye matematikkrommet for å lære hvordan de kan utnytte rommets muligheter. Med fiskestang Anette H. Kristiansen, mens styrer Lisbeth Juul Helliksen håndterer håven. Imellom dem sitter Nina Marita Finseth, til høyre Mike Naylor og Ellinor Hermo-Johansen. Det er mye å lære av disse fiskene, som i dette tilfellet fiskes ved hjelp av små magneter. Barna kan bruke dem til å lære om tall, telling og mengder, sortering, målinger, statistikk, sannsynlighet, mønster og former. Fiskene er designet av Matematikkhuset (foto: Arne Solli).

– Glede! Det er hva barna opplever i matematikkrommet. De oppdager noe nytt hver dag, sier Kristin T. Sivertsen, styrer i Regnbuen barnehage.

Sivertsen forteller at arbeidet med egne matematikkrom begynte for to og et halvt år siden – ting tar tid, siden dette er kostbare rom å innrede. Det begynte egentlig med at Regnbuen, liksom andre barnehager i Trondheim, mottok et tilbud om kursing og en opplæringspakke fra Gerd Åsta Bones, Matematikkhuset. Regnbuen takket ja til tilbudet og mange ansatte gikk på kurs.

INTET ALLROM

– Et matematikkrom er ikke et allrom, det skal brukes til formålet, og full og god utnyttelse av rommet avhenger av de ansattes forståelse og kompetanse for bruken av rommet, sier Sivertsen.

Regnbuen barnehage har faktisk to matematikkrom. I småbarnsfløyen finnes *Det runde rommet*, for null- til tre-åringene. *Det rette rommet*, for de eldre barna, var ennå ikke helt ferdigstilt da

Første steg var på besøk i begynnelsen av januar, men står trolig ferdig idet dette leses. I *Det rette rommet*, også kalt «byen», legges det til rette for rollelek med skole, apotek, butikk, og så videre. Barna skal kunne utfolde seg der både under voksenveiledning og på egen hånd.

De store barna i Regnbuen barnehage har også tilgang til digitale hjelpemidler som iPad-er. Og diverse app'er – fagarbeider Filip Witzell forteller om fly-app'en, som barna bruker til å kartlegge hvilke flyselskaper som eier flyene som flyr over barnehagen, og om en av foreldrene kanskje er om bord!

Regnbuen er en bedriftsbarnehage, men en av det ikke helt vanlige slaget, for eieren er Sintef (Stiftelsen for industriell og teknisk forskning, ved NTNU), og foreldrene er Sintef-ansatte med både ett og to hundre reisedøgn i året.

PÅ KURS I BERG BARNEHAGE

Etter ordinær arbeidstid skal Bones og Mike Naylor holde kurs i private (foreldreide) Berg barnehage, der et splitter

nytt matematikkrom nærmer seg ferdigstilling og der samtlige 17 ansatte med styrer Lisbeth Juul Helliksen i spissen skal delta. Første steg får bli med.

Juul Helliksen mener som sin kollega Sivertsen i Regnbuen barnehage at matematikkrommet skal brukes med pedagogisk plan, det skal ikke være et rom barna tilfeldig oppsøker.

– Trondheim kommune bør dessuten følge opp rammeplanen med flere kurs for ansatte i barnehagene, sier hun.

Både Bones og de ansatte i de to barnehagene er klare på at i matematikkrommene skal barna få leke og arbeide på egne premisser, og virksomheten skal ikke knyttes til testing eller kunnskapsmåling. Matematikk læring skal være lystbetont og bidra til nysgjerrighet, utvikling av ferdigheter, forståelse, begreper og matematikkglede. En nær medarbeider av Bones og Naylor i utviklingen av Matematikkrom-konseptet har vært interiørarkitekt Helene Ystgård hos Arkipel Interiørdesign i Trondheim. **AS**

«Barn elsker matematikk»

Dét mener både Gerd Åsta Bones og Mike Naylor, som sammen driver Matematikkhuset.

Bones' og Naylor's matematikkrom med tilhørende veiledningshefter springer ut av tiårs arbeid med matematikkopplegg for barn og unge. Begge arbeider også ved Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen, kort kalt Matematikksenteret, med adresse hos Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Senteret er underlagt Utdanningsdirektoratet.

Både Bones og Naylor arbeider med matematikk i barnehagen, hun som prosjektleder og hovedansvarlig for barnehage og 1. – 7. trinn, han som forsker og professor.

Og ved Matematikksenteret er man sikker i sin sak, dette står å lese på senterets nettside under tittelen *Matematikk i barnehagen*:

«Barna elsker matematikk. Matematikk i barnehagen er ikke bare for å forberede den videre matematikkopplæring og skolen – matematikk i barnehagen har en verdi i seg selv her og nå. Målet er å skape motivasjon, gode holdninger, interesse,



I Regnbuen barnehage, f.v. Mike Naylor, Gerd Åsta Bones, styrer Kristin T. Sivertsen, og fagarbeider Filip Witzell (foto: Arne Solli).

nysgjerrighet, matematikkglede ... og at barna lærer de grunnleggende konseptene innenfor antall, rom og form.»

Kontaktinformasjon:

Gerd Åsta Bones: gerd@matematikkhuset.com

Mike Naylor: mike@matematikkhuset.com



▲ I Berg barnehage: I treet til venstre kan barna henge opp forskjellige frukter, fugler, blomster og annet som kan passe i treet. De kan telle, finne like mange, flere enn og færre enn, sortere epler, appelsiner og sitroner er farge og størrelse, epler med og uten hull eller mark, og så videre. Til høyre har vi «Geitfjellet», inspirert av Bukkene Bruse. Med terninger og figurer kan barna spille og leke med tall og målinger, de kan følge og lage regler for hvordan de kan kjempe mot trollet, og de kan undre seg, sammenligne og måle høyder. Hver trapp i treet er på 10 cm (= 1 dm). Både tre og fjell er Matematikkhusets idé og design (foto: Arne Solli).



Matematikkhusets sansetavle med mange kombinasjonsmuligheter for lek med tall, former og farger. Den er designet for å hjelpe barna til å utforske mange matematiske begreper som dreier seg om mønster, tall og telling, form og egenskaper (foto: Mike Naylor).

Tall viktigere enn språk?

At tidlig tallforståelse (early numeracy) er viktigere enn tidlig språkforståelse (early literacy), er utvilsomt en høyst kontroversiell påstand.

I en stor studie gjennomført i Canada, Storbritannia og USA, en studie som involverte 12000 barn i barnehage, ble det undersøkt hvilke indikatorer som påvirker senere skoleprestasjoner. Den beste indikatoren for senere suksess var ferdigheter og forståelse i matematikk. Det var den beste indikatoren ikke bare for prestasjoner i alle fag på skolen, men også for språk, ifølge Bones og Naylor.

Studien *School readiness and later achievement*, utført av professor Gregory Duncan ved University of California, mfl (Duncan et al.), ble offentliggjort i 2007/2008. Den består av seks longitudinelle datainnsamlinger der forskerne tar for seg forbindelsesleddene mellom



En blåhval slik Mike Naylor forestiller seg den. I Bibelen havnet Jonas i hvalfiskens buk, men hvordan finner du veien ut av Naylor's blåhval om du uheldigvis skulle bli slukt? Veien ut av labyrinten går naturligvis til pustehullet og derfra til friheten (foto: Arne Solli).

tre kjennetegn på skoleberedthet: barnas kunnskapsnivå idet de begynner på

skolen, deres evne til å konsentrere seg, og deres sosioemosjonelle ferdigheter.

Følgende fra oppsummeringen, som er å finne på nettet, er oversatt av Første stegs redaktør: «På tvers av de seks delstudiene viser det seg at den sterkeste indikatoren på hvordan barna vil gjøre det på skolen, er barnas matematikkferdigheter idet de begynner på skolen, deres leseferdigheter, og deres evne til å konsentrere seg. En metaanalyse av resultatene viser at tidlige matematikkferdigheter er den sterkeste indikatoren, fulgt av leseferdigheter og deretter evnen til oppmerksomhet.»

Små barns atferd, selv det vi gjerne kaller problematferd, sosioøkonomisk bakgrunn og kjønn blir tillagt relativt liten betydning for senere skolesuksess i den samme studien. **AS**





I Kjetils hjørne sitter **KJETIL STEINSHOLT**, professor i pedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim og professor II ved Høgskolen i Østfold, Halden (foto: Arne Solli).

Oss drittsekker imellom

Følgende er en kort innføring i elementær drittsekk-kunnskap.

Bursdager er ofte den dagen i året hvor hovedpersonene selv får mulighet til å dyrke en rekke privilegier som man ellers ikke tør tenke på. Den dagen er vi hovedpersonen i eget liv og vi kan i løpet av en dag nyte oss selv i fulle drag. På min tolvårsdag var det samlet ti gutter i nabolaget til fest; min fest, jeg i sentrum. Huset luktet godt; pølse med rundstykker og rå løk. Jeg fikk også gaver; penger, en bok, en singelplate av The Kinks og tørre banansjokolader kjøpt på tilbud. Jeg hadde fått gaver av alle, unntatt Per.

Jeg visste at han var av den typen som drøyde med å gi fra seg gavene i håp om at bursdagsbarnet i løpet av kvelden ville glemme det hele. Men det gjorde ikke jeg. Jeg både så og hørte at han hadde en konvolutt med penger i den høyre bukselommen. Jeg forsøkte på alle måter å få lokket gaven frem til den som egentlig skulle ha den, uten å lykkes. Til slutt ble jeg forbannet og gøyv løs på han; jeg vrei armen hans rundt, tok kvelertak, og spurte hvor gaven var. Først sa han at han ikke hadde noen gave, men jeg visste hvor den var og klemte ekstra hardt til. Til slutt, rød i ansiktet og i åndenød, måtte han innrømme at den lå i bukselomma og at jeg skulle få den med en gang. Tydelig motvillig ga han meg pengene og jeg slapp han løs fra rettferdighetens grep. Men i det han ga meg pengene sa han klart og tydelig: «Du er den største drittsekken jeg vet om». Og så løp han hjem.

Hvem kunne vite den gangen at drittsekker ville bli et viktig studieobjekt for den vitenskapelige skrivekløe og ikke minst bli gjenstand for en rad av seriøse, vitenskapelige bøker og artikler?

HVORFOR FREMSTÅR NOEN SOM DRITTSEKKER?

Men hva er det som gjør at noen mennesker fremstår som drittsekker? Det finnes ikke noe enkelt svar på et slikt spørsmål hvis vi ser bort fra det faktum at vi av og til møter noen som ikke kan betegnes som noe annet. Drittsekkene finnes over alt; i barnehagene, på skolene, i borettslagene, i vennekretsen og for de som er veldig uheldige i familien. En drittsekk er ikke bare en person som er grenseløst irriterende, men en som rett og slett er uhyre plagsom; plagsom nok til å utløse sterke følelser av maktesløshet, frykt og sinne. Det kan rett og slett

være vanskelig å forstå hvorfor noen i det hele tatt kan være så slitsomme og oppføre seg som plageånden av verste slag. Vi forsøker selvsagt så godt vi kan å unngå slike personer, men vi vet at vi av og til må møte dem. Det kan, for de fleste av oss, være en enorm påkjenning og kan kreve kraftanstrengelser langt ut over vår tålegrense.

Er det mulig å sette opp noen kriterier for hva det vil si å være en drittsekk? Og da tenker jeg på en skikkelig drittsekk. Det er, som pedagoger burde vite, alltid vanskelig å diagnostisere mennesker, men når det gjelder drittsekker kan både forskning og egenopplevde erfaringer vise til typiske trekk som kanskje er gjennomgående:

For det første vil en drittsekk alltid, på en systematisk måte, sørge for at han får spesielle fordeler – og at han nyter det i lange drag.

For det andre vil en drittsekk nyte slike fordeler ut fra en slags forestilling om at han har en befestet rett til dem.

For det tredje vil en drittsekk ved å inneha en befestet rett til fordeler være immun overfor andres argumenter og mulige bekymringer. Han ikke bare unner seg bestemte privilegier. Han hører ikke på andre når de kommer med kritiske kommentarer. Når noen sier «det er ikke din tur nå», eller «kan du være så snill å la meg snakke ferdig», så vil drittsekken ikke gjøre noe forsøk på å vente eller lytte. Han kan til og med komme med ubehagelige og grove gjensvar. Han vil overhodet ikke anerkjenne noen som kommer med klagende ytringer og vil aldri reflektere over at slike klager kan være berettiget.

Filosofen Immanuel Kant sa en gang at respekt for moralloven gjør vår selvtilfredshet ydmyk. For drittsekker er ikke dette tilfelle. En drittsekk vil alltid bryte aksepterte atferdsnormer, han vil uten stans avbryter samtalen, han har sine egne private kjøreregler i trafikken, han sniker i køene, kommer alltid for sent til avtalte tider og han elsker dugnader bare han slipper å være med selv. Og ikke minst; det er snakk om en person som hele tiden legger skylden på andre.

Det som skiller drittsekken fra andre er måten han handler på, og de grunnene som motiverer ham til å handle på irriterende og ofte arrogante måter. Den ultimate drittsekk forstår



III.: Karl Rikard Nygaard

seg selv som helt spesiell, faktisk så spesiell at normale regler for atferd overhodet ikke angår ham. Han bryr seg ikke om hva andre sier, han er overbevist om at han ikke trenger å svare på spørsmål om de fordelene han gir seg selv er rett og rimelige. Når noen stiller spørsmål til hans væremåte blir han sint på egne vegne – han får nemlig ikke den respekten han fortjener.

VI KAN ALLE VÆRE DRITTSEKKER – EN ELLER ANNEN GANG

Her må det gjøres en liten og viktig presisering: Vi kan alle handle som drittsekker i en bestemt situasjon eller noen ganger i løpet av en dag eller uke, uten at vi nødvendigvis er permanente drittsekker av den grunn.

Hvis vi oppfører oss drittsekkaktig i ny og ne, er det noe helt annet enn å oppføre seg som en drittsekk hele tiden. Vi burde heller kalle en som periodevis har tendenser til å være drittsekk for en tosk, bølge, kødd, tulling eller rett og slett et lite rasshøl.

Det vil derfor være viktig å få tak på nettopp de personene som permanent handler som drittsekker, de som rett og slett har en fast karakter som gjenspeiler det vi kan kalle en typisk gjennomsnittlig drittsekk. Mange vil sikkert reagere på at selv om en drittsekk gjør det han gjør ut fra en klar forestilling om at han ikke bare har rett til det, men også fortjener det, fortsatt kan betraktes som en «moralisk aktør». Hans handlinger er moralsk motivert, uansett hvor forvridde de er.

Drittsekken mener nemlig det er berettiget at han nyter særskilte fordeler. Han hevder at ingen andre med gode grunner kan nekte ham de fordelene han nyter godt av. Han føler seg

krenket eller indignert når hans rettigheter ikke respekteres av andre. En drittsekk mener derfor at det ikke finnes noen gode grunner til at han skal underordne seg de atferdsforventningene som vanligvis stilles til andre moralske aktører.

Det finnes i dagliglivet situasjoner hvor vi alle setter normale sosiale forventninger til side. Bursdager kan være en slik dag. Etter lang tids venting får vi endelig være midtpunktet og ikke minst høste en rekke fordeler i form av gratulasjoner, gaver og kaker med lys. Alt for meg og bare meg!

En drittsekk derimot finner ingen grunn til å vente på en bestemt anledning. Han mener at han har rett til å gi seg selv bestemte fordeler som han nyter systematisk på tvers av en rekke ulike sosiale interaksjonsformer. Han bryter og ødelegger sosialt markerte grenser, brauter frem uten omsorg og elsker å fremheve andres feil. Drittsekker har en egen evne til å trekke fordeler ut av mellommenneskelige relasjoner. Ikke fordi de har hellet med seg hele tiden, men fordi de betrakter seg selv som noe utenom det vanlige. Alle situasjoner drittsekkene er i er spesielle fordi de er i dem: Vi vanlige får lov til å være spesielle på våre egne bursdager; drittsekker har bursdag hver eneste dag.

DRITTSEKKER INNEN AKADEMIA

Drittsekker finnes på alle sosiale arenaer. Men noen steder finner vi flere av dem enn andre steder. La oss som et tilfeldig eksempel se på akademien.

Professor Vetalt har skrevet en rekke bøker som har blitt anerkjent innenfor deler av det akademiske miljøet. Hun har blitt vant til å bli hyllet av dette miljøet og blir dypt skuffet når hun kanskje ikke får den oppmerksomheten hun mener at hun fortjener. Hun finner det skandaløst når hennes arbeider ikke blir sitert eller når hun har blitt invitert til en konferanse og ikke fremstår som hovedattraksjonen i programmet. Dette får henne selvsagt ikke til å tvile på at de arbeider hun har skrevet er viktige eller utgått på dato; hun konkluderer heller med at de involverte parter fullstendig mangler dømmekraft.

Etter hvert som hennes faglige eksellens forfaller, innser hun ikke at hun kanskje ikke lenger har noe viktig å si, i stedet blir hun i voksende grad bekymret over nivået innenfor den akademiske profesjon. For å opprettholde høye standarder, slik hennes egne arbeider er gode eksempler på, skriver hun nedsettende anmeldelser av andres bøker, demotiverer og truer studenter som ikke er enig med hennes perspektiver og baktaler andre ved enhver anledning. Andre akademikere er uintelligente, tåkefyrster, dumme eller svært tunglærte i motsetning til hennes briljans og sylskarpe akademiske opptreden. Drittsekker er verdensmestre hele tiden, her holder det ikke med et skarve klubbmesterskap i kombinert.

De er også, enten vi liker det eller ikke, en del av livets harde realiteter og vi må på en eller annen måte lære oss å leve med dem for at vi selv skal kunne finne fred i vårt eget liv.



Foto: Ole K. Herwell

Brennbar kunst

Når det er endestykkene på tømmerstokker og vedkubber som dekorerer, snakker vi om brennbar kunst! Det er tale om hva man kan kalle en salgsutstilling, og salgssummen går til et kunstprosjekt ved et østeuropeisk barnehjem.



OLE KRISTIAN HERWELL
er universitetslektor ved
barnehagelærerutdanningen ved
Universitetet i Agder.

Tømmer og vedkubber var «lerretet» da 120 barnehagelærerstudenter på Gimlemoen, Universitetet i Agder (UiA), fikk sitt første møte med formingsfaget på plenen utenfor universitetet ved semesterstart i fjor høst. Sammen med barn fra Hokus Pokus barnehage i Kristiansand dekorerte studentene et tømmerbilledder med ved. Inspirasjonskildene var kunsten til kunstnerne Joan Miró (1893–1983) fra Catalonia (Spania), Paul Klee (1879–1949) fra Tyskland og Friedensreich Hundertwasser (1928–2000) fra Østerrike. Studenter antrukket i hvite engangsdresser ga assosiasjoner til et åsted, i dette tilfelle et åsted for kreativitet, kunst og skaperglede.

Men hvorfor male på ved, noe som allikevel skal brennes opp?

Trær og ved har vært et være eller ikke være for å overleve i Norge. Trær ble felt, kappet, kløyvd, stablet, tørket og brent, en kilde til liv, varme og matlaging. Ved er et energitappende, slitsomt, men livsnødvendig prosjekt. Vi har også lange

tradisjoner i Norge for å bruke tre som materiale for bygg og konstruksjoner, for ikke å snakke om treskjæring, spikking av barkebåter, forming av pil og bue, spill, fløyter og et utall av andre musikkinstrumenter. Treet har også en viktig plass i religion, mytologi, eventyr og kunst.

Kunststuntet på UiA endte opp i et langt, kunstmalt vedlag. Prosjektet har henvisninger til menneskets behov, gjennom alle tider, for å sette spor etter seg. Vi nevner spikking av tekst og initialer i trær, stabbur, husvegger, bord og benker. Denne tradisjonen ser vi ført



Hokus Pokus-barn og studenter i virksomhet rundt kunstverket (foto: Turid Myrann).



Studenter i gang med å dekorere endeflatene på vedkubbene. De hvite kjeledressene er engangsdresser (foto: Turid Myrann).

videre gjennom nåtidens «urbane spiking», som graffiti, street-art og tagging.

URGAMMEL TRADISJON MØTER NY TID

Kunststuntet har også henvisninger til fortidens skumringsarbeider, hvor man dekorerte og rosemalte nødvendige bruksgjenstander. Når noe skulle æres og opphøyes, har vi tradisjoner for å forskjønne, dekorere, male, pynte og sminke.

Kunstens intensjoner er blant annet å opphøye, vekke opp og underliggjøre. Den russiske formalisten Viktor Sjklovskij skrev i 1914 om gjenoppvekelse og underliggjøring som et kunstnerisk grep og virkemiddel. Han var opp tatt av hvordan ordene i dagligspråket automatiseres og brukes uten refleksjon. Han mente dikteren skulle bruke språket slik at leseren måtte tenke seg om, stoppe opp og bruke tid på å forstå hva som menes.

I stuntet til kunststudentene, hvor

uterommet har vært deres lerret, ønsket de å opphøye det hverdagslige, i dette tilfellet veden, som de fleste har et forhold til. De ønsket å gjøre noe med vedens tilvante sammenheng, å vekke den opp i et underlig nytt uttrykk. Ta deg gjerne tid til et søk på nettet for å se på kunsten til italienske Giuliano Mauri (1938–2009), tyske Nils-Udo (1937–) og engelske Andy Goldsworthy (1956–). Deres lerret er landskapet, naturens former og materialer. Kunstverkene deres sprenger gallerienes fysiske grenser. Her fant de nye kunststudentene inspirasjon.

TIL BARNEHJEM I ROMANIA

Vi håpet vedkunsten vår skulle få folk til å stoppe opp og la seg overmanne av undring og fascinasjon, og gjerne innta en nysgjerrig og åpen innstilling, slik barn er så gode til. Kunstnerne, i dette tilfelle barn og barnehagelærstudenter, har her hatt en arena hvor de i fellesskap har levd ut sin lekenhet, slik filosofen

Arne Næss (1912–2009) oppfordret oss alle til.

Kunstprosjektet har begrenset varighet, verket er forgjengelig og resirkulerbart, malingen er miljøvennlig, og kunstverket kan brennes og varme en norsk, iskald vinternatt. I dette tilfelle ble kunstverket solgt og skal ende opp som et mosaikkarbeid i en trappeoppgang over to etasjer i Kristiansand.

Hver vedkubbe er dekorert i begge ender og hvert enkelt kunstverk skjæres i skiver av vedkubbene. Resten brukes til ved. Intensjonen er å gi salgssummen til et kunstprosjekt på et barnehjem i Romania, hvor våre studenter har praksisplass. Her ser vi gjenbruk og positive ringvirkninger av vårt fargerike prosjekt. Takk til Norsk Energigjenvinning (NEG) for velvillig sponning av et trailerlass med vedtømmer.

«... vi publiserer nå mer enn svenskene, som tradisjonelt alltid har vært flittigst.

Fra **skilærer** i Østerrike til professor i Vestfold

Det var med rammeplanrevisjonen i 2005/2006 at Barnehage-Norge for alvor ble oppmerksom på Thomas Moser. BAFs valg av Moser som leder for arbeidet kom ikke minst overraskende på ham selv.

INTERVJUER: **ARNE SOLLI** FOTOGRAF: **ERIK M. SUNDT**

Barne- og familiedepartementet (BAF), som det het, det departementet barnehagen sorterte under fram til 2005, ville trolig ha en komitéleder som stod litt utenfor det ennå ganske lille miljøet som drev med barnehageforskning og utdanning av førskolelærere. «De fanget inn en liten villmann som ennå ikke var etablert», som Thomas Moser sier, selv om innsatsen hans i det danske prosjektet *Kvalitet i dagtilbudet* (KID-prosjektet) i regi av Danmarks pædagogiske universitet (DPU) nok telte mer – i dag er han i alle fall professor ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HBV), Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap, etter en fusjon som trådte i kraft med virkning fra 1. januar i år.

– Jeg var svært uerfaren i den slags komitéarbeid, og jeg stilte opp med en barnetro på at alle i komiteen ville barnas og barnehagens beste. Jeg lærte imidlertid veldig fort at noen hadde verdier å forsvare som etter min mening hadde liten bakgrunn i fakta, og de forsvarte disse verdiene med overraskende voldsomhet og mange midler, sier Moser, som sier at uten støtte fra komiteens sekretariat, som lå i BAF, hadde han kanskje ikke klart å gjennomføre.

– Når dét er sagt, husker jeg også den gode og varme velkomsten jeg fikk fra *grand old men* som Frode Søbstad, Ole

Fredrik Lillemyr og Jan-Erik Johansson. Rammeplanarbeidet ga meg både økt forståelse og økt interesse for barnehagefeltet, og dette gjorde at jeg bestemte meg for å fortsette å arbeide innen feltet.

BARNEHAGESENTERET OG FORSKNING

Mosers base innen utdanningen ble Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold (HVe), et senter som ble etablert i 2004. Der ble han raskt en forgrunnsfigur sammen med Mari Pettersvold, Solveig Nordtømme, Turid Thorsby Jansen, Solveig Østrem og flere andre.

– Bakgrunnen for etableringen av Barnehagesenteret var at vi ved HVe hadde et høyt aktivitetsnivå på fagutviklingssiden, og etter hvert også innen forskning. All denne aktiviteten trengte en overordnet enhet som holdt det hele sammen, og det ble Barnehagesenteret.

– Ideen bak senteret er forskning med direkte tilknytning til praksisfeltet, og også med direkte forbindelseslinjer til praksisfeltet. Det har vi klart, vi har nærkontakt med barnehager i mange fylker, først og fremst takket være barnehagelærere som har tatt en mastergrad hos oss, sier han.

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap ved HVe etablerte etter hvert fem masterstudier, med en ph.d.-grad med

Thomas Moser klarer
som gammel idrettsmann
fortsatt å holde flere baller
i lufta – nå til dags riktignok
helst som forsker, foreleser,
foredragsholder og forfatter.



temaet pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage og skole tronende på toppen – arbeidet med etableringen av ph.d.-graden ble ledet av Moser. Barnehagen er nå representert på alle tre nivåer i utdanningspyramiden gjennom barnehagelærerutdanningen, masterutdanningen i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap, samt doktorgradsprogrammet. Etter fusjonen som skapte HBV arbeides det for tiden blant annet med en ny strategi for forsknings- og utviklingsarbeid (fou), der barnehagen fortsatt skal ha en sentral stilling, men ennå er det noe usikkert på hvilken måte det nye systemet vil profilere barnehagen.

– Mens vi venter, er det gledelig at fem av våre elleve nye stipendiater ved doktorgradsprogrammet arbeider innen barnehagefeltet, sier han.

NOEN VIKTIGE FORSKNINGSPROSJEKTER

Av de mange forskningsprosjektene Moser er engasjert i, kan nevnes «CARE», *Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*, et internasjonalt prosjekt finansiert av EUs 7. rammeprogram der målet er å finne fram til eventuelle felles europeiske faktorer som kan bidra til kvalitet i barnehagen og til at barn trives der. Det skal også undersøkes hvordan kvalitet og barns trivsel best kan vurderes og hva som kjennetegner barnehager som bidrar til dette. Forskere fra høgskoler og universiteter i 11 land deltar, fra norsk side altså HBV.

Et annet prosjekt er *Better provisions for Norway's children*, der Moser og Liv Gjems deltar fra HBVs side. Prosjektet, som ledes av Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), går ut på å undersøke hvordan tidlig barneomsorg og barns læring kan påvirke barns velbefinnende og utvikling, og å utvikle et instrument for nasjonal evaluering av kvaliteten innen tidlig barneomsorg og læring (på engelsk: *early childhood education and care*, ECEC). Her deltar HBV sammen med Universitetet i Stavanger (UiS), Universitetet i Nordland (UiN, i Bodø), Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), Göteborgs universitet, University of London, og universitetene i Amsterdam og Nijmegen i Nederland.

– Jeg vil også nevne arbeidet mitt innen det danske prosjektet Clearinghouse for Education Research som siden 2006 har arbeidet med årlige analyser av nordisk barnehageforskning, et arbeid som har resultert i en stor database som interesserte kan finne på nettet, legger han til. – Internasjonalt begynner

man nå å oppdage at det finnes en engelskspråklig database med tilgang til nordisk barnehageforskning.

TRE BARNEHAGEPOLITISKE MERKESAKER

En av de store begivenhetene i norsk barnehages historie er etter Mosers mening at den ble lagt til Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD), nå Kunnskapsdepartementet (KD), og at det dermed ble markert av barnehagen er en del av utdanningssystemet.

– Det hjalp også at vi fikk tre statsråder, Øystein Djupedal, Kristin Halvorsen og Bård Vegar Solhjell (alle fra SV), som frontet barnehagen som en hjertesak, sier han.

En annen stor begivenhet, slik han ser det, henger sammen med overføringen til KD og med revidert rammeplan (2006), og det er at ordet læring ikke lenger er et fy-ord i barnehagesammenheng.

– Slik jeg ser det, gjør vi ikke lenger den feilen å se på læring som noe som hører skolen til, vi ser at læring hører

naturlig til barndommen generelt og i barnehagen. Vi har fått en romsligere forståelse for hva læring er, vi ser at læring ikke betyr at ungene sitter ved en pult, vi har fått en oppgradering av det som i den grønne planen kalles uformelle læresituasjoner, altså læring i hverdagens situasjoner. Det er imidlertid viktig at begrepet læring ikke må brukes på bekostning av lek, og heller ikke på bekostning av barns aktørskap. Læring og utvikling er en naturlig og uunngåelig følge av lek og aktørskap. Men det må skje i en form som er i overensstemmelse med barnehagens verdier, mål og innhold. Vi har fortsatt et stykke igjen å gå før vi har oppnådd full aksept for dette synet, fortsetter han, –men vi er i bevegelse.

Moser viser til at det som er blitt produsert av internasjonal småbarnsforskning de siste 30 årene er svært spennende å følge, og at den langt på vei støtter den nordiske tilnærmingen til barndom. I forlengelsen av dette peker han den tredje store og viktige begivenheten her til lands, den blomstrende interessen for barnehageforskning, som også følges opp med forskningsmidler.

– Det blir stadig mer forskning og det publiseres stadig mer, sier han. – Det burde være enda mer, og selv om ikke alt er like godt, er noen arbeider veldig gode. I to år nå har vi vært på publiseringstoppen i Norden, vi publiserer nå mer enn svenskene, som tradisjonelt alltid har vært flittigst.

– Barnehagens overføring til KD har ført til at det ikke

INTERVJUET: Thomas Moser (53) er professor ved Institutt for praktisk-estetiske fag ved Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap ved HBV, og professor II ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, der han medvirker i det såkalte Stavangerprosjektet. Moser er også engasjert i BOND-prosjektet ved Atferdssenteret ved Universitetet i Oslo – prosjektet følges barns sosiale utvikling fra de er seks måneder gamle, og ca 1150 småbarnsfamilier i Telemark deltar. Han ledet som nevnt arbeidet med å revidere rammeplanen i 2005/2006. Han er kapittelbidragsyter til og medforfatter av en rekke bøker, blant annet *Barnehagelærer – fag og politikk* (Fagbokforlaget 2014), *Kroppslighet i barnehagen – pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (Gyldendal Akademisk, revidert utgave 2013), og *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (Gyldendal Akademisk, revidert utgave 2013). Moser er hyppig brukt som gjesteforeleser og foredragsholder på fagkonferanser og seminarer i Norge og i andre land.

forekommer oppdragsbestillinger fra KD til Forskningsrådet der barnehagen ikke er eksplisitt nevnt. Slik sett har barnehageforskningen fått et større *trøkk* en noen gang tidligere, sier Moser.

VIL HA MER BARNEHAGEDIDAKTIKK

Moser er forundret over at mange pedagoger i norske barnehager later til å mene at den beste pedagogikken er den der de voksne ikke blander seg inn i det barna holder på med.

– Nå forekommer det mange situasjoner i løpet av barnehagehverdagen der de voksne faktisk ikke bør blande seg inn i barnas gjøremål, men å ha ikke-innblanding som et overordnet prinsipp er jeg uenig i.

– Internasjonal forskning finner mye verdifullt i frileken, og det gjør jeg også. Det finnes imidlertid forskning som også påpeker de kimene til konflikt som ligger der. Barna klarer ikke å løse alle sosiale utfordringer og konfliktsituasjoner seg imellom, av og til må de voksne intervensere.

Han synes norske barnehagelærere fortsatt er veldig forsiktige med å legge didaktisk til rette for læring, og det gjør ham forundret: Barnehagedidaktikken burde hatt større plass.

– Den norske barnehagen og barnehagelærerne har mye å være rettmessig stolte av, for eksempel arbeidet med å fremme barns medvirkning – jeg er enig i at det er et viktig arbeid som fortjener sin egen paragraf i barnehageloven. På den andre siden ser vi etter min mening at det jeg kaller et *credo* (latin: *jeg tror*, Red.s anm.) som barns medvirkning, får en nesten altoverskyggende plass og kan bli oppfattet å bli et hinder for utvikling på andre områder.

NORDEN, EU OG BARNEHAGEN

Mosers erfaring fra prosjekter i EU-regi er at i forskjellige europeiske land er det veldig ulike syn på spørsmål som barns medvirkning, barns rolle som borgere, og barndommens egenverdi.

– Jeg møter fortsatt forskere internasjonalt som ser med skepsis på barnehageforskning og at man kan få noe fornuftig ut av samtaler med barn, sier han. – Det er neppe mange i de nordiske landene som vil hevde det samme. Det nordiske barneperspektivet er sterkt. Den typen tenkning og policy, med en rammeplan som nettopp fremmer en åpen, barnesentrert pedagogikk, finner vi ikke i samme grad i andre land. Faktisk er det slik at jeg selv på forskningsmøter i Danmark av og til må spørre: Hvor er barnets stemme?

Han tror EU-landene kanskje kan være på vei mot det vi kaller nordiske verdier: – På EECERA-konferansen i Tallinn (se Første steg nr. 4/2013, Red.s anm.) fremhevet representanten for EUs *Directorate General for Education and Culture*, Nóra Mílotay, det jeg vil kalle de typiske nordiske verdiene, helheten, barnesentrert tenkning, lekens betydning, og så videre. Min

oppfatning er at vi fra EU-politikere og -byråkrater stadig får høre, beundrende, men oppgitt, at slik bør det være, men dette får de ikke til. De skylder på finansielle vansker, kulturelle forskjeller med familiens stilling, og mye annet.



Professor Thomas Moser sier det gjorde inntrykk på ham at man i Norge snakket med barna, og ikke bare til eller om dem.

SKILÆRERENS VEI TIL VESTFOLD

– Ofte er det kjærligheten som fører deg rundt i verden, og det gjelder i alle fall for meg, ler Moser, nå med kontor i Idrettsbygget i HBVs kompleks på Borre i Vestfold. I sin utdanningsbakgrunn har han en østerriksk yrkesskilærereksamen, og han kunne i sin ungdom titulere seg *Ladesschilehrer*.

Ved universitetet i Wien studerte han idrettsvitenskap og psykologi, deretter idrettsvitenskap ved idrettshøgskolen i Köln i Tyskland – og der møtte han ei jente fra Nøtterøy!

Etter seks år i Köln oppstod spørsmålet: Hvor hen nå? Til Wien og Mosers hjemland? Eller nordover til Norge, hennes hjemland, og for Moser nye utfordringer, ikke minst i form av et nytt språk?

– Det ble det siste. En viktig grunn for meg til å velge Norge, var en ting jeg hadde merket meg de første gangene jeg hadde vært på besøk der: De voksne snakket *med* barna, ikke bare til eller om dem. Det var ikke den eneste grunnen til å velge Norge, men den var viktig. Jeg hadde også lagt merke til likhetstankegangen, som tiltalte meg.

Han underviste først et år ved distriktshøgskolen i Telemark, siden havnet han ved Høgskolen i Vestfold, ved den gamle lærerhøgskolen på Eik i Tønsberg – og nå er det HBV i Borre som gjelder.

Fra Prøysens *Årstidene* til ballettsjef

Mange barnehager har sine ballerinaer, som sverger til tyllskjørt og synes det er nydelig å bevege seg til musikk. Ingrid Lorentzen var et slikt barn da hun gikk i Cecilienborg barnehage i Trondheim.



I dag går Ingrid Lorentzens datter i barnehage, det bringer fram igjen minner fra egen barnehagetid (foto: Bente Bolstad).

IKKE BARE DANS PÅ ROSER

Lorentzen har mange gode minner fra Cecilienborg, særlig trekker hun fram noen gode fang. Hilde, Sigrid og bestyrer Bodil var trygge og gode voksne. Men barnehagetiden var også vanskelig.

Utenfor gjerdet var det en skog, og der var ting mer ukontrollert. Der kunne ikke de voksne se hva barna foretok seg. Her hadde Ingrid en trasig opplevelse i lek med andre barn. Det var skremmende,

men der og da greide hun ikke å få sagt fra om hva som skjedde, verken til de ansatte i barnehagen eller til foreldrene.

– I dag tror jeg at det legges større vekt på å oppfordre ungene til å si fra hvis noe er galt, sier hun.

Hun har også klare minner om hvordan hun ønsket å være likt av de mest

I denne spalten vil vi intervju kjente folk om deres minner fra barnehagen.



BENTE BOLSTAD
(bente.bolstad@gmail.com)
frilansjournalist

Fra hun var fem til hun ble syv år gikk Ingrid Lorentzen i barnehagen fire timer hver dag. Det var to voksne på avdelingen. De aller beste minnene hennes er fra når ungene fikk høre på Sergej Prokofjevs *Peter og ulven*. Barnehagen satte opp diktet *Årstidene* av Alf Prøysen, og Ingrid fikk lov til å opptre og danse. Å gå i 17. mai-tog med barnehagen var også stort.

– Jeg var opptatt av opptreden allerede da, og tok alltid stort ansvar for de versene vi skulle fremføre, sier hun. I dag er Lorentzen ballettsjef ved Den Norske Opera & Ballett og har ansvar for 59 faste dansere fra 20 nasjonaliteter, foruten en stab på rundt 15.

populære i barnehagen: – De som jeg ville være sammen med, ville bare sånn halvveis være sammen med meg. Det er ganske sårt sånt, når du er liten.

Det var vanskelig å takle andre barn som var skiftende, som ville være sammen med deg en dag, og ikke den neste.

I voksen alder har Lorentzen truffet igjen førskolelæreren sin, Hilde Heier, som i dag arbeider som filmregissør.

– Hilde sier at jeg var alvorlig som barn. Kanskje var jeg det, men andre legger vekt på gleden min rundt dans, musikk og drama. Tidlige erfaringer på den sosiale arenaen preger deg jo også i voksen alder. Det er ganske skummelt hvor tidlig det sosiale spillet starter, sier hun.

MED FANTASI OG INITIATIV

Lillebror begynte i barnehagen året etter Ingrid, og nåde den som krummet ett hår på hans hode!

– Jeg var nest sterkest i barnehagen, men hun som var sterkest kom alltid bakfra, pleide jeg å si den gangen.

Ønsket om å danse kom tidlig, og hun maste voldsomt på foreldrene for å få lov å gå på ballett. Lederegenskapene må ha kommet senere.

– Men jeg var fantasifull og initiativrik i lek. Jeg husker at jeg satte opp *Tryllefløyten* med de andre ungene i gata. Da hadde jeg nok begynt på skolen. Jeg fikk med eldre unger også, og syntes det var veldig stas.

ROSER DATTERENS BARNEHAGE

– Jeg er så fornøyd med barnehagen der datteren min går! Måten de ser henne

på, er veldig fin. Som foreldre føler vi oss alltid velkommen. I vår familie har vi litt rare arbeidstider, og leverer på litt merkelige tider. Men vi blir alltid blitt tatt godt imot, sier Lorentzen, som roser personalet i Sognsveien barnehage for at de er flinke til å ta tak i potensielle

problemer. Og informasjonen til foreldrene er god, de får nyhetsbrev, ukebrev, og stadige oppdateringer.

– Det er godt å være trygg på at datteren min har det bra, jeg setter stor pris på det, sier ballettsjefen.



Ingrid Lorentzen på scenen, som heksen i *Tornerose* av Pjotr Illitsj Tsjaikovskij, etter Brødrene Grimms eventyr (foto/© Erik Berg/Den Norske Opera & Ballett).



JAN MØNNESLAND

(jmoenn@online.no) er samfunnsøkonom med bakgrunn fra Statistisk sentralbyrå, Finansdepartementet, Norsk institutt for by- og regionforskning og Utdanningsforbundet (foto/© Utdanningsforbundet).

BARNEHAGEN OG SAMFUNNSØKONOMIEN

En finansiering på de privates betingelser

«Likebehandling» av offentlige og private barnehager er insentiver til kvalitetssenkning.

De private barnehagene finansieres dels av foreldrebetaling og dels av offentlige tilskudd. De offentlige tilskuddene gis av kommunene etter et regelverk fastsatt av departementet. Slik har systemet vært siden barnehagereformen av 2003. Fram til 2010 fikk kommunene et øremerket skjønnstilskudd som skulle fordeles mellom de private og kommunale barnehagene, pluss at alle barnehagene fikk et statlig driftstilskudd basert på antall barn. Fra 2011 ble tilskuddene innlemmet i inntektssystemet. Reglene for hvor mye kommunene skal overføre til de private barnehagene er i stor grad de samme som før.

Tilskuddene til de private barnehagene er basert på kostnadsdekning. Det er satt et tak på tilskuddene basert på gjennomsnittlig kostnad i kommunens egne barnehager. Kommunen behøver ikke dekke private kostnader ut over dette nivået.

PROFIT-TILLEGG FOR PRIVATE BARNEHAGER

Fra 2005 ble det satt et gulv for tilskuddene til private barnehager på 85 prosent av gjennomsnittlig kostnad i kommunens egne barnehager. Det ble kalt en «videre innfasing av likebehandling». De private barnehagene med lavere kostnader enn 85 prosent av nivået i kommunens barnehager vil nå motta inntekter ut over egne kostnader. Dette er et kraftfullt virkemiddel for å få private barnehager til å holde lav standard. Jo lavere kostnader under 85-prosent-nivået, jo mer profit i eiernes lommer.

Like fullt klarte Private Barnehagers Landsforbund (PBL) å framstille dette som en diskriminering, som en 15 prosents underfinansiering av de private barnehagene. At regelen om full kostnadsdekning opp til et tak på 100 prosent av kommunens kostnader fortsatt var gyldig, ble borte i debatten.

Under den rødgrønne regjeringen

ble det derfor vedtatt en opptrapping av tilskuddene til private barnehager. Fra august 2010 ble minsteinntekten satt til 88 prosent av kostnadene i kommunens barnehager. Satsen ble økt til 91 prosent fra august 2011, 92 prosent fra august 2012 og 96 prosent fra august 2013. Satsen økes til 98 prosent i august 2014 og skal nå 100 prosent i 2015.

Når minsteinntekten nærmer seg 100 prosent, vil det være lett for eierne å sikre seg god profit ved å ha et lavere kostnadsnivå enn kommunens barnehager. Det er vanskelig å tro annet enn at dette var tilsiktet. En har gjort seg så avhengig av private aktører at en ikke våger annet enn å lage regler som gir god fortjeneste.

VAG REGEL MED MANGE FORBEHOLD

Det heter i finansieringsforskriften at om den private barnehagen har «vesentlig» lavere bemanning eller lønnskostnader og samtidig tok ut «urimelig» godtgjørelse forrige regnskapsår, så kan kommunen foreta avkortning i tilskud-

det. Dette er en og-regel og ikke en eller-regel. Regelen er så vag og med så mange forbehold at en kommune må påregne store prosessutgifter om en skal foreta en slik avkortning.

For private *skoler* er reglene annerledes. Her er det ikke tillatt å ta ut profit, det har vært slått ned på aktører som likevel gjør dette. For barnehagenes del er det derimot akseptert en «normal» fortjeneste, det er når fortjenesten når «urimelige» høyder at en har mulighet til avkortning i ettertid.

Forskriften sier også at en kan slå ned på for høy prising av leveranser, lokal-leie, arbeidsgodtgjørelse til eier, etc. Også her er det komplisert å avklare hva som er urimelig overprising og hva som er normalt i bransjen.

Virkningen av finansieringsreglene er at de private barnehagene automatisk gis midler ut over kostnadene dersom kostnadene ligger på et lavere nivå enn i kommunen. Jo lavere kostnader (kvalitet), jo større profit. Så blir det opp til eierne å finne føringsmåter for å unngå å rammes av avkortning i ettertid. Praksis viser at det er en overkommelig oppgave.

STERKT INSENTIV TIL INNSPARING I KOMMUNALE BARNEHAGER

Tilskuddene til private barnehager pluss driftsmidler til kommunens barnehager må dekkes av kommunenes «frie midler», det vil si skatt og rammetilskudd. Barnehagesektoren må konkurrere med andre kommunale utgiftsposter.

Om en kommune vil styrke kvaliteten i sine egne barnehager ved å øke bemanningen, øke kompetansen eller ved andre kvalitetstiltak, vil det gi økte kostnader per barn. I tillegg må kommunen dekke en tilsvarende økning i tilskuddene til de private barnehagene, også når disse ikke har tilsvarende tiltak. Hvis de kommunale barnehagene dekker halvparten av samlet tilbud, vil en kvalitetsøkning i kommunens barnehager gi en samlet kostnadsøkning på det dobbelte på grunn av økte tilskudd til de private. Om kommunens barnehager står for tredjeparten av samlet barnehagetilbud, blir samlet utgiftsøkning tre ganger så stor.

Når samlet kostnadsøkning koster mer enn tiltaket i egne barnehager, er det naturlig at en blir restriktiv.

Omvendt får kommunene en innsparing ved å redusere utgiftene per barn i egne barnehager. Det kan skje ved å redusere personaltettheten, benytte mer ufaglært personale etc. Det en sparer i egne barnehager får en ekstra effekt ved at tilskuddene til private barnehager reduseres tilsvarende. Om de kommunale barnehagene står for tredjeparten av all barnehagedrift i kommunen, blir samlet innsparing tre ganger så stor som den innsparingen kommunen foretar i egne virksomheter.

De aller fleste kommunene har stramme budsjetter. En må velge hvilke standardkrav en må se gjennom fingrene med for å få budsjettet i havn. Da er det lite rom for å satse på kvalitetstiltak i en barnehagesektor hvor enhver økning gir en ekstraregning i tilskuddet til private eiere. Derimot virker det svært forlockende å iverksette innsparingstiltak, hvor det en sparer i egne barnehager gir en ekstragevinst ved at tilskuddene til private eiere også reduseres.

KONKURRANSE- UTSETTINGEN I OSLO

Oslo kommune har nå vedtatt å konkurranseutsette driften av sju barnehager, de med høyest kostnad per barn. En konkurranseutsetting endrer ikke barnehagens status som kommunalt eid. Det en oppnår er at kostnaden per barn reduseres når en velger det billigste anbudet for driften. Billig drift henger sammen med lav kvalitet, ved blant annet lav personalandel og høy andel ufaglærte.

Når en valgte barnehagene med høyest utgiftsnivå, er det for å redusere kostnaden per barn i egne barnehager. I Oslo er 45 prosent av barnehagene kommunale og 55 prosent private. Innsparingen de oppnår i egne barnehager vil dermed mer enn fordobles ved lavere tilskudd til private barnehager.

HVORFOR ER EN HAVNET I EN SLIK SITUASJON?

Når en får et stort privat innslag i en tjenestesektor, skapes en situasjon

hvor myndighetene blir avhengige av de private leverandørene. Det er vanskelig å forstå myndighetenes håndtering av barnehagesektoren på annen måte.

Det var ved aktivt politisk press at PBL fikk knesatt en profittstimulerende ordning i 2005 (innføringen av et tilskuddsgulv på 85 prosent av kommunale kostnader) og deretter fikk gjennomslag for en gradvis økning av dette profitt-tillegget (dekning ut over egne kostnader) helt opp til 100 prosent fra 2015 av.

Det var manglende oppfølging fra kommunenes side fra 2003 av som brakte PBL i en slik posisjon. Barnehageforliket åpnet for en sterk utbygging av sektoren fram mot full dekning, at alle som ønsket barnehageplass skulle tilbys dette. Veksten skjedde primært i privat sektor. Dermed ble reformen avhengig av de private. I en slik situasjon blir det vanskelig for myndighetene å begrense fortjenestemulighetene. Det var en klar uttalt trussel fra barnehageeierne at uten en opptrapping av profitt-tillegget ville mange trekke seg ut. Det ville skapt store problemer for regjeringen.

Når privat sektor får en betydelig andel av tjenestetilbudet, vil det senere være vanskelig å reversere dette om en så måtte ønske. Da blir naturlig nok interessene til de private eierne en politisk kraft en blir nødt til å ta hensyn til.

Barnehagetilskuddene er nå innlemmet i det kommunale inntektssystemet. Det var forutsatt i barnehageforliket av 2002, uten at en da utredet de praktiske implikasjonene det ville medføre. Når barnehagesektoren blir en av mange som må møte innstramminger i kommuneøkonomien, vil denne sektoren bli spesielt utsatt, av grunner omtalt ovenfor. Hadde en fortsatt systemet fra før 2011 hvor barnehagemidlene i all hovedsak kom som øremerkede statstilskudd, ville en ha unngått denne delen av problemet.

Den situasjonen barnehagesektoren nå er kommet i, er det vanskelig å endre. Den beste måten å forbedre dagens situasjon på er antakelig å etablere mer presise og håndterbare regler for å sikre at kvalitetskrav overholdes både i private og kommunale barnehager.

Mannlege barnehagelærarar og yrkesliva deira gjennom fire tiår

Menn vert verande i barnehagen fordi dei tykkjer om dei faglege og personlege utfordringane. Dei som forlét barnehagen, gjer det av ulike årsaker. Ein av dei er erfaringane menn har av kvinnedominansen og opplevingane av å verte vengeklyppa og tvinga inn i stereotype mannsrollar, ifølgje artikkelforfattaren.



SVEIN OLE SATAØEN
Førsteamanuensis Svein Ole Sataøen (svein.ole.sataoen@hib.no) underviser og forskar ved Høgskulen i Bergen (privat foto).

Det har over lang tid vore arbeidd systematisk for å få jenter til å gå inn i det som tradisjonelt vert kalla mannsyrke. Det same «presset» på å få gutar til å velje tradisjonelle kvinneyrke, har ikkje i særleg grad vore uttrykt. Dette har i heile den vestlege verda resultert i at kvinnene har gjort inntog i stadig fleire mannsdominerte yrke. Den same innrykket av menn i dei kvinnedominerte yrka har vi til no ikkje opplevd. Menn som kryssar kjønnsgrenser, snur i nokre tilfelle opp ned på oppfatningane som ligg innbakte i arbeidet og i dei oppgåvene som ligg i yrkesrolla (Bradley 1993 og Williams 1993). Det er få som til no ha analysert kvifor menn er underrepresenterte i kvinneyrke, og ikkje minst kva som skjer med dei få mennene som går inn i desse yrka.

Norske styresmakter har i fleire tiår hatt som ambisjon at det skal arbeide

20 prosent menn i barnehagane når det nasjonale utbyggingsprogrammet i sektoren er fullført (Barne- og familiedepartementet 1995, 1997, 1998 og 2004, og Kunnskapsdepartementet 2008). I arbeidet har det vore prøvd ulike tiltak med omsyn til rekruttering av studenter til barnehagelærerutdanninga og assistentar til barnehagen. Like viktig er det å arbeide fram tiltak i og omkring barnehagane som gjer at dei mennene som allereie er utdanna vel å halde fast på barnehagen som yrkesarena.

Gjennom undervisninga mi i førskulelærerutdanninga (no: barnehagelærerutdanninga) ved Høgskulen i Sogn og Fjordane var eg med å undervise nesten alle dei 96 mannlege studentane som har teke utdanninga si der. Eg har lenge tenkt å spore dei opp for å finne ut meir om kva dei har gjort i tida etter utdanning: Kor er dei? Kva gjer dei i dag? Kor mange av dei er framleis i arbeid i barnehagen? Kor mange er i skulen eller i andre jobbar? Kva har ført til at nokre av dei er i arbeid på avdeling i barnehagane, medan andre har valt alternative karrierar? Kva har motivert karrierevala dei har

gjort? Korleis vurderer dei det å arbeide i barnehage?

Dette fekk eg mulegheit til å realisere gjennom prosjektet *Mannlege førskulelærarar gjennom fire tiår – 1977–2007*. Her er hovudresultata.

UNDERSØKINGA – OMFANG, OPPLEGG OG GJENNOMFØRING

Det er utdanna 96 mannlege barnehagelærarar ved Høgskulen i Sogn og Fjordane i tidsrommet 1977 til 2007. Fem på 1970-talet, 12 i perioden 1980–89, 54 på 1990-talet, og 25 frå 2000 til 2007. Det var ein nokså stor «detektivjobb» å finne att alle dei 96 mennene. Ein god del av dei har eg hatt jamleg kontakt med gjennom arbeidet mitt ved høgskulen og i MIB-prosjektet¹. Gjennom desse kontaktane vart mange andre spora opp. I tillegg vart søkemulegheiter i form av googling og facebook tekne i bruk. 90 av 96 svarte på det nettbaserte spørjeskjemaet eg utarbeidde². I tillegg intervjuar eg eit utval informantar frå kvart av dei fire 10 åra om utfordringane dei har hatt omkring yrkesidentitet, yrkessval, yrkeskarriere i ei arbeidsverd prega av kvinnelege verdier.

Kor er mennene i dag? Først litt om yrkesaktivitet: Gulbrandsen (2007) har vist at 50,5 prosent av alle utdanna førskulelærarane i yrkesaktuell alder arbeider

¹ Menn i barnehage-«bevegelsen»

² Undersøkningsopplegget er godkjent av Norsk samfunnsvitskapleg datateneste

der i barnehage. 19,4 prosent er i jobb i skulen. 22 prosent har anna arbeid, ofte i helseteneste, sosial- og omsorgsteneste, anna undervisning eller i administrasjon av slik tenesteyting. 9 prosent av dei utdanna er ikkje yrkesaktive.

Desse tala er så godt som identiske med dei tala eg har funne når det gjeld yrkessituasjonen for dei 90 mannlege barnehagelærarane eg har kartlagt. 51 prosent av dei arbeider i barnehage og 27 prosent har arbeidet sitt i skulen. 2 prosent har anna arbeid eller er heilt ute av arbeidslivet, brorpraten av desse arbeider i yrke som ligg innafor det Gulbrandsen kallar velferdsstatens kjerneyrke.

BARNEHAGETYPE

Det er også interessant å sjå nærare på kva type barnehage mennene arbeider i. Vi veit at naturbarnehagar, utebarnehagar, friluftsbarnhagar og liknande har hatt ei viss tiltrekkingskraft på mannlege barnehagelærarar og barnehageassistentar. Tal frå ulike undersøkingar (Emilsen, Løge Hagen og Lyseklett 2004) viser at prosentdelen menn i denne barnehagetypa er langt høgare enn i barnehagar med meir vanleg driftsform.

Av dei 46 mennene i utvalet mitt som i dag er tilsette i stillingar i barnehage, er fordelinga slik: 73 prosent av dei arbeider i barnehagar med vanleg driftsform, 18 prosent i natur- og friluftsbarnhagar og 9 prosent i anna barnehagetype. Mange av informantane mine seier også at dei på ulike tidspunkt i yrkeskarrieren si har vore tilsett i naturbarnehagar. Mange oppfattar naturbarnehagen som ei «maskulin øy» i yrket. Mange fortel at det er ute i naturen dei får høve til å utøve yrket dei har utdanna seg til på dei premissane dei sjølve ynskjer (Sataøen 2007). Dei

opplever at det vert for «trongt» i ein vanleg barnehage.

Vidare hevdar andre at det å arbeide i ein naturbarnehage gir eit maskulint alibi for å vere tilsett i eit kvinneyrke som barnehagelæreryrket framleis vert oppfatta å vere. Ein mannleg barnehage-

STILLINGSTYPE

Tidlegare undersøkingar tydar på at mannlege barnehagelærarar i langt større grad enn kvinnene søkjer seg bort frå yrket dei primært er utdanna til, og inn i meir administrative stillingar som gir auka karrieremulegheiter, til dømes i



Foto: © Creativa

lærer som går rundt med kniv i beltet og er mest ute i lavvo eller i båt, får færre problem med å halde oppe ein mannlege identitet.

I sjukepleieyrke har ein sett noko liknande ved at menn finn jobbar innanfor intensiv avdeling, anestesi, akutten, og operasjonsavdelingar der det er mykje teknikk, «action» og spørsmål om liv og død (Vigdal 1995 og KD 2006 s.18–19).

styrarstillingar (Solberg 2004).

Undersøkinga mi slår sprekkar i desse førestillingane. Eg stilte spørsmål om kva stilling dei 90 mannlege barnehagelærarane har i dei barnehagen der dei no var tilsett. 24 prosent er styrarar, 67 prosent er pedagogiske leiarar og 9 prosent har annan stilling.

No høyrer det sjølvstilt med til historia at fleire av dei spurte mennene i løpet av yrkeskarrieren si har vore

innom styrarstillingar i korte eller lengre periodar. Slik vil det truleg også vere med kvinnelege barnehagelærarar.

Som vist er det 51 prosent av dei som har svart på undersøkinga mi som arbeider i barnehage. 27 prosent arbeider i skulen. Konklusjonen vert:

framleis er i arbeid i barnehagen. Svara kan kategoriserast i fem hovudgrupper. Eg presenterer gruppene fortløpande med nokre typiske sitat frå informantane som illustrasjon og konkretisering.

Det meningsfulle i arbeidet med barn:
«Det har alltid gitt meg mykje å vere i

meg: «Ikkje sei det til nokon; men hos oss er det slik at dersom eg har lyst til å setje krabbeteiner ein dag er det slik at det har ungane også!»

Den generelle trivselen i jobben: «Eg trivst bra i jobben og gler meg til ny arbeidsdag.»

«Å arbeide i barnehagen er rett og slett givande arbeid og i tillegg er dagen der eg no er prega av gode samarbeid.»

Variert, engasjerande, utfordrande arbeid: «Eg har ein jobb der eg etter arbeidstids slutt kjem heim med sand i øyra, maling på skjorta, blod på buksa og syltetøy i skjegget.»

«Jobben er givande og variert, med ein arbeidsdag prega av varierte arbeidsoppgåver.»

Gode vilkår for personleg utvikling:
«Styrarjobben eg no har gir mange verdifulle erfaringar som eg skal ta med meg vidare uansett kva eg måtet finne på å gjere.»

«Eg likar den faglege og personlege utfordringa med å arbeide så tett på folk.»

«Eg vil ha med meg yrkeserfaring for vidare karriere: her er det mange dyktige pedagogar og er får nyttig erfaring i å utvikle ein organisasjon.»

Utsegnene gir signal om at menn har funne seg til rette i barnehagen og trivst med arbeidet der. Det dei legg vekt på som trivselsfaktorar, er det meningsfulle og engasjerande i å arbeide med barn, fridomen som arbeidsplassen gir, variasjonen og utfordringane i jobben og mulegheitene som ligg innebygd i yrket og i utdanninga.

Eg stilte også oppfølgingsspørsmålet: «Har du nokon gong vurdert å slutte og finne deg arbeid ein annan stad?»

For mange av informantane hadde dette på ulike tidspunkt vore eit spørsmål til vurdering. Men svara vart utdjupa



Foto: © Hunta

78 prosent av dei mennene som har gått ut frå utdanninga ved Høgskulen i Sogn og Fjordane i perioden 1977–2007 er på det tidspunktet dei vart spurt, anten i barnehage eller i skule og arbeider med barn i aldersgruppa 1–14/16 år.

KVIFOR ARBEIDER DEI FRAMLEIS I BARNEHAGEN?

Gjennom spørreskjema og intervjuar har eg set på kva hovudfaktorar som kan forklare at ein så stor del av mennene

lag med små barn, dei er lette å glede, har energi og motivasjon i massevis. Dei har enno ikkje lært seg å vere infame, innvikla og intolerante.»

«Barnehagen gir meg mulegheiter for positivt og konstruktivt arbeid i lag med unge og eldre menneske i sjeldan gode naturomgivnader.»

«Som mann føler eg at eg har ei oppgåve å gjere i forhold til ungar og personalet.»

Fridomen i dette yrket har alltid tiltala

på ulike måtar: «I periodar med stadige angrep mot barnehagen har denne tanken dukka opp.»

«Mangelen på respekt, anerkjenning og status som ein ofte kjenner på, gjer at tanken om jobb-bytte streifar meg av og til», seier ein annan.

«Dei knappe rammevilkår i barnehagen gjer at eg ofte kjenner på at eg ikkje kan bruke utdanninga mi ordentleg, det frustrerer meg», seier ein tredje.

MANNSROLLA SOM FENGSEL

Den mest nemnde årsaka til at nokre av mennene har tenkt på å slutte i barnehagen er knytt til kvinnedominansen på arbeidsplassen og mangelen på mannlege kollegaer.

«Eg saknar mannlege kollegaer og blir av og til meir enn mett av berre å arbeide i lag med kvinner», er eit typisk utsegn.

Ein uttrykkjer det slik: «Barnehagen er for kvinnedominert og kvardagen er ofte fylt av mange uforstålege kvinneintrigar som eg har store problem med å forstå. I tillegg er det altfor mykje snakk om sjukdom, ungar, vanskeleg menn, hekling og strikking. Eg kjenner meg difor ofte svært på sida – som ei einsleg svale nærast.»

Opplevingane av posisjon kan samanliknast med det Bredesen (1997) har kalla *mannsrolla som fengsel*. Presset på mannen til å leve opp til forventningane som ligg i mottakinga i form av å vere leikeonkel, klatrestativ, vaktmeister og inneha andre svært tradisjonelle og stereotype roller, blir så sterkt at han opplever situasjonen som eit fengsel. Fridomen til å fylle rolla med det ein sjølv kunne tenkje seg å leggje i ho, vert i stor grad innskrenka.

Ein anna kategori er opplevinga *kvinneleg modellmakt*. Å vere mann i ein

barnehage med berre kvinnelege kollegaer kan opplevast som ein stad der det vil vere svært vanskeleg å nå fram med eigne synspunkt. Arbeidsplassen kan opplevast som ein mur av arbeidskultur med uskrivne reglar som er nærast uforståeleg for ein som ikkje har erfaring frå slikt type arbeid før.

I romanen *Lekestue* gir Roger Kurland (1997) nokre innsiktsfulle skildringar av nettopp desse opplevingane. Den mannlege hovudpersonen i boka har teke seg jobb i ein barnehage medan han ventar på å kome inn på embetsstudiet i psykologi. Opplevingane hans i denne barnehagen utgjer hovudkulissa for forteljinga.

Ein fjerde posisjon er *vengeklypping*. Kategorien handlar om den makta kvinnene har over barnehagen og det som skal gå føre seg der av aktivitetar og arbeid. Vengeklypping kan forståast som direkte sanksjonar («ikkje gjer slik», «slik kan vi ikkje gjere det her») eller som resultat av det å ha vorte lært opp til å passe inn ein kvinneleg omsorgsmodell.

EIT PRESS FOR Å GÅ INN I EIN STEREOTYP MASKULIN ROLLE

Når det gjeld dei som har slutta i barnehagen og gått over i andre yrke, er grunnen dei gir til dette fleire. Men det er ingen grunn til å underslå at *kvinnedominansen* er eit gjentakande tema. Menn i barnehagen er ein minoritet i ein majoritetskultur. I kva grad ein maktar å handtere situasjonen, er avhengig av fleire faktorar. Ikkje minst gjeld det spørsmålet om kor dominerande dei tradisjonelle kvinnelege verdiane er i den aktuelle barnehagen og om ein er aleine som mann i eit arbeidsmiljø.

Så tidleg som i 1980 gjennomførte Turid Sverdrup Berg (1980) den første kvantitative studien av mannlege barne-

hagelærarar i Noreg. Her identifiserte ho dei vanskane menn i barnehagelæreryrket møtte. Ho fann at mennene møtte eit tydeleg press frå kvinnelege kollegaer for å gå inn i ein stereotyp maskulin rolle i arbeidet. Dette innebar at kvinnene venta at mennene skulle ta initiativ til fysisk krevjande sportslege aktivitetar med barna. Samstundes var kvinnene uvillige til å la mennene gjere ordinært barnehagearbeid som dei var utdanna til å gjere.

Sverdrup Berg fann fleire døme på at kvinnene nekta mennene å ta seg av dei aller minste barna i barnehagen. Stellet av dei små barna vart særleg av assistentane oppfatta å vere ein typisk kvinneleg jobb som rett ut sagt ikkje passa for mennene.

Bredesen (2000) har lete menn som arbeider i ei barnehageavdeling med berre mannlege tilsette, fortelje om seg sjølv og arbeidet deira. Han stadfestar mange av funna til Sverdrup Berg. Informantane hans ga uttrykk for at kvinnene dei hadde arbeidd i lag med før, hadde hatt stereotype forventningar til kva dei som menn skulle gjere i barnehagen. Det vart venta at dei som menn skulle opptre i tradisjonelle mannlege roller som aktive leikeonklar og vaktmeistrar. Fleire av dei sa at desse forventningane hadde vore vanskelege å leve med, fordi det hadde hindra dei frå å få brukt alle eigenskapane sine. Erfaringane frå den nyoppretta mannsavdelinga var blant anna at når mennene vart samla klarte dei i større grad å frigjere seg frå stereotype roller knytt til kjønn. Gjennom det vart interessene og kompetanse deira meir tydelig i det daglege arbeidet.

PRESSA OPP KARRIERESTIGEN

Steen Baagøe Nielsen (2005) peikar i doktorgradsarbeidet sitt på noko av det

same ved at dei mannlege tilsette i danske barnehagar har vanskar med å gå inn i arbeidet på ein tilnærma normal eller vanleg måte. Dei vert møtte som nokon som er annleis enn det vanlege og hamnar i ein situasjon der dei lett går inn anten i ei perifer rolle eller ei leiande rolle i barnehagen. Det vert hevda at menn i kvinnedominerte yrke ofte vert møtt av ein «glasheis», det vil seie eit arbeidsmiljø som pressar dei opp i karrierestigen nærast om dei vil eller ikkje (Williams 1995).

Simpson (2004) fann at menn i typiske kvinneyrke; mellom anna barnehagelæreryrket, stort sett treivst vært bra på arbeidsplassane sine (*the zone of comfort effect*). Trass i det hadde mange av dei utvikla ei rad med strategiar for å reetablere ein maskulinitet dei opplevde hadde vorte trua av det «feminine» innhaldet i jobben. Ein av strategiane var å distansere seg mest muleg frå det kvinnelege.

Det har dei siste åra vore utført fleire studiar av menn i tradisjonelle kvinneposisjonar, men desse har i all hovudsak vore retta mot menn som tek omsorgspermisjon (Brandth og Kvande 2003), og menn som jobbar som sjukepleiarar (Vigdal 1995 og Ekstrand 2005). Det viser at til dømes at mannlege sjukepleiarar konstruerer arbeidsroller som støtter opp om den maskuline identiteten deira. I praksis fører det til at dei prøver å distansere seg frå det kvinnelege ved yrket gjennom å leggje vekt på alt som skil dei frå kvinnene og dei kvinnelege verdiane på arbeidsplassen.

Undersøkingar viser at menn i sjukepleiaryrket vel vekk arbeid der behovet for direkte samhandling med pasientar er stort og der situasjonen krev langvarig omsorg og stell. Dei mannlege sjukepleiarane har også ein tendens til å søkje seg til dei mest prestisjefylte og best betalte

spesialisttenesta og spesialistjobbane innan yrket. I Noreg ser vi døme på dette ved at ein tredel av alle sjukeleiarar i psykiatrien er menn, medan menn utgjør under 10 prosent av alle sjukepleiarar.

KONSTRUKSJON AV YRKESROLLE

Ingen yrke og heller ingen arbeidsplass er kjønnsnøytral. Kjønn skaper jobbinnhald og jobbkultur (Kanter 1993 og Nordberg 2005). Om arbeidstakaren er mann eller kvinne vil påverke korleis dei vert handsama og kva mulegheit dei har i eit yrke. Dette gjeld i særleg grad når eit kjønn er i eit så markert mindretal på arbeidsplassen at dei vert symbol på sitt kjønn. Kulturar som oppstår i yrkesgrupper, og som kan seiast å vere nærast einkjønna, får ofte som oppgåve å passe på grensene mellom menn og kvinner.

Ofte snakkar ein om kjønn som om at det finst berre ei mannleg og ei kvinneleg kjønnsrolle. Ei slik oppfatning fører til at skilnadene mellom kjønna blir polarisert og gjort større en dei faktisk er. Vi maktar heller ikkje å ta høgd for at menn kan konstruere maskuliniteten sin på ulike måtar når dei går inn og skal finne plass i kvinnedominerte yrke.

Mange argumenterer soleis for å erstatte eit samlande maskulinitetsomgrep med eit omgrep om samansette maskulinitetar (Connell 2005). I lys av dette er det interessant å sjå nærare på Solberg (2004) si undersøking om korleis mannlege barnehagelærarar konstruerer arbeidsrolla si. Han identifiserte fire ulike måtar å konstruere rolla på.

Den første kallar han ein *hegemonisk maskulin* måte. Det inneber at mannen vektlegg leiings- og administrasjonsoppgåver i barnehagen. Oppgåver som kan bidra til å sikre dei status og betre

karrieremulegheiter. Dei markerer seg også som tydlige leiarar og er opptekne av profesjonell status og profesjonelle verdier. Samstundes vel dei å nedprioritere omsorgs- og husarbeidsaktivitetar. Dei prøver også å praktisere ei form for maskulin omsorg som vert definert som både annleis og betre enn den omsorga kvinnene viser fram.

Ein annan måte å byggje arbeidsrolla på, vert kalla den *arbeidarmaskuline*. Mannen strevar etter å få ei maskulin stadfesting i barnehagen. Det inneber at dei er meir opptekne av å sikre ei form for maskulin uavhengigheit i barnehagen enn av å oppnå maskulin suksess. Dei fokuserer på å vere omsorgsarbeidarar i barnehagen, og dei strevar ikkje etter administrative oppgåver som kunne gitt status og karrieremulegheiter. Uavhengigheita i høve til kvinnelege kollegaer markerer dei ved å praktisere ei meir maskulin omsorg overfor barna. Dei sikra seg også maskulint handlingsrom slik kan dei drive på med dei oppgåvene i barnehagen som held oppe bilete av dei som maskuline nok sjølv om dei jobbar i barnehagen.

Idealet om den nye mannen og reformmaskuliniteten er ifølgje Solberg den tredje måten å byggje arbeidsrolla på. Idealet om den nye mannen, fører med seg at den mannlege tilsett ikkje prøver å skilje seg ut gjennom å drive ei særeiga maskulin omsorg i barnehagen. Arbeidsrolla er prega av det empatiske omsorgsidealet som ein finn innafor omsorgskulturen. Mennene har som mål å vere like nær barna i barnehagen som det foreldra til barna er. Når det gjeld leiarskap er dei egalitære og demokratiske Dei let seg gjerne underordne i relasjonar med assistentane trass i formell leiarstatus på avdelinga. Mennene prøver ikkje å byggje opp noko form for maskulint

omsorgsomgrep, men er i staden sterkt prega av omsorgs- og kvinneverdiar i relasjonane til barna.

PIONERAR, OG ULIK KVINNENE

Røthing (2007) studerte yrkesval og arbeidskvardag til ti norske menn som gjennom val av utdanning har teke sikte på å arbeide i det som tradisjonelt er kvinneyrke. Fem av dei var barnehagelærarar. Ho har sett på korleis menn handterer det å arbeide i kvinne-dominerte yrke og i kva grad dei bidreg til å stadfeste, eventuelt utfordre, eit tradisjonelt kjønnsrollemønster i slike kontekstar. Ho fann at menn i barnehagelæreryrket ikkje berre oppfatta seg sjølv som pionerar i høve til den store gruppa av «tradisjonelle» menn, men også som grunnleggjande ulik kvinnene i same yrke.

Kvinnene vart karakteriserte som mindre engasjerte, engstelege og rett og slett litt kjedelege. Dei mannlege barnehagetilsette er opptekne av å aktivisere barna, leike med dei og ha det kjekt og morosamt. Mennene framhevar at dei som menn har ein spesiell funksjon i barnehagen, som rollemodellar for barna, og spesielt gutane. Samstundes understrekar fleire av dei at dei også kan bidra til å vise gutane alternative maskulinitetsformer, vise omsorg eller å stå for antimacho og antiaggressive haldningar. På denne måten kan mennene seiast å både reprodusere og utfordre tradisjonelle kjønnsrollemønster. Vere klar over dei

SAMANSETTE PROSESSAR

Med bakgrunn i funna frå undersøkinga mi kan det hevdast at nyutdanna mannlege barnehagelærarar kan ha sine særleg utfordringar når dei tek til å arbeide i ein

ny barnehage (Nordvik, Moe og Sataøen 2013). For alle partar er det viktig å vere klar over dei samansette prosessane det er å få på plass ein ide om arbeidsrolle, yrkesrolle og yrkesidentitet.

Dette gjeld særleg i eit yrke og på ein arbeidsplass der mannen ofte er aleine blant ein stor majoritet kvinner. Utifrå mi erfaring er det viktig å halde oppe ein diskusjon og refleksjon omkring desse spørsmål i barnehagen og i utdanninga og støtte dei mannlege barnehagetilsette til å finne eit eige grunnlag for arbeidet i barnehagen (Foss og Sataøen 2013). I denne diskusjonen og i desse avklaringsane har dei kvinnelege barnehagetilsette ein sjølvsaugt og heilt ut nødvendig plass.

REFERANSAR

- Barne-** og familiedepartementet (1995): Menn i barnehagen. Om å rekruttere og halde på menn som arbeider i barnehage. Forslag til handlingsplan. Stensil.
- Barne-** og familiedepartementet (1997): Barnehagen - ein arbeidsplass for både kvinner og menn. BFD sine tiltak 1997-2000. Q-rundskriv - 0943 N.
- Barne-** og familiedepartementet (1998): Flere menn i norske barnehager. Q-rundskriv - 0976.
- Barne-** og familiedepartementet (2004): Handlingsplan for likestilling i barnehagene 2004-2007.
- Berg,** Sverdrup T. (1980). Mannlige studenter og førskolelærere i studium og yrkesliv. Bergen Lærerhøgskole
- Bradley** H. (1993): «Across the great divide. Entry of men into womens jobs» i Williams C.L. (red): Doing Womens Work - Men in Nontraditional Occupations. Volume 3: Research on Men and Masculinities. Sage Publications inc
- Brandth,** Berit og Elin Kvande (2003). Fleksible fedre – Maskulinitet, arbeid, velferdsstat. Oslo: Universitetsforlaget
- Bredesen,** O. (1997): «Bjerkealléen barnehage, en arbeidsplass for menn. En foreløpig rapport frå mannsforskningsprosjektet 1996/ 1997. Stensil.
- Bredesen,** O. (2000). Kule, analytiske og rå – en analyse av hvordan tre ansatte på en barnehage-avdeling beskriver seg selv og sitt arbeid. Hovedoppgave i sosiologi: Universitetet i Oslo
- Connell,** R. (2005). Masculinities. Cambridge: Polity Press
- Ekstrand,** P (2005). «Tarzan och Jane»: Hur män som sjuksköterskor formar sin identitet. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis
- Emilsen** K., Hagen T.L. og Lysklett O.B. (2004): Kva kjennetegner de ansatte i natur- og friluftsbarnehager?. I: debattserien for barnehagefolk 2/ 2004.
- Foss,** V. og Sataøen S.O. (2013): Mannlege studentar treng ei betre tilpassa utdanning. I: Første Steg, nr. 3/2013
- Gulbrandsen,** L. (2007): Full dekning, også av førskolelærere. Skriftserien 4/ 07: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Kanter,** Ross E. (1993). Men and women of corporation. New York: Basic book.s
- Kunnskapsdepartementet** (2006): Temahefte om menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen. Akademia as.
- Kunnskapsdepartementet** (2008): Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008-2010.
- Kurland,** R.: (1997): Lkestue. Cappelen Forlag.
- Moe** R., Nordvik, G. og Sataøen S.O. (2013): Ny som barnehagelærer. Om veiledning om støtte i utvikling av profesjonell identitet. Oslo: Sebu forlag.
- Nielsen,** S. B. (2005). Mænd og daginstitutionsarbejdets modernisering: Teoretiske, historiske og etnografiske perspektiver på køn i og organisering i daginstitutioner. Roskilde Universitetscenter, Roskilde: Institut for Uddannelsesforskning.
- Nordberg,** M (2005): Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet. Göteborg: Arkipelag.
- Røthing,** Ragnhild (2006): Mann I kvinneland. En kvalitativ studie av kjønnsforming blant menn i kvinne-dominerte yrker. Masteroppgave i sosiologi. Universitetet i Oslo.
- Sataøen,** S.O. (2007): Naturbarnehagen – den norskeste av det norske. I: Barnehagen – tidsskrift for barnehagefolk 4/ 2007.
- Simpson,** R. (2004): Masculinity at work. The experiences of men in female dominated occupations in Work, Employment and Society. Volume 18(2): 349-368.
- Solberg,** S (2004): Menn i barnehagen: En sosiologisk studie av hvordan mannlige førskolelærere konstruerer sin arbeidsrolle. Hovedfagsoppgave. Sosiologisk Institutt. Universitetet i Bergen.
- Vigdal,** Roar (1995). Menn i sykepleien – Yrkestilpassing og karrieremobilitet blant menn i somatisk sykepleie. Hovedoppgave i sosiologi: Universitetet i Bergen.
- Williams,** C.L. (red) (1993): Doing Womens Work - Men in Nontraditional Occupations. Volume 3: Research on Men and Masculinities. Sage Publications inc.
- Williams,** C. L (1995). Still a mans world – Men who do women's work. London: University of California press, Ltd.



Foto: © Petro Feketa

PROSJEKT MOT MOBBING

Vennskap, **mobbing** og bursdagsfeiringer

Ved Barneheenheten Lilleborg og Torva i Rælingen i Akershus er arbeidet for vennskap og mot mobbing blitt satt i system gjennom et prosjekt med støtte fra Fylkesmannen.

AV **RITA KNUITSEN** OG **TONE ENLID**

Barn inviterer til bursdag, og ingen kommer. Hva er det som skjer i vårt samfunn? Er vi voksne virkelig så lite våkne at vi ikke får med oss det som skjer rundt barna våre? Da er det i alle fall på tide å våkne. Det kan dreie seg om mobbing eller utestengelse av barn, det kan dreie seg om voksne som ikke tar ansvar,

det kan dreie seg om utydelige rutiner rundt bursdagsfeiringer, eller det kan være litt av alt.

Hvilket ansvar har både foreldre og barnehageansatte i slike situasjoner? I vår barneheenhet har vi hatt forebygging av mobbing på dagsordenen i et år nå, fordi forskning viser at mobbing begynner allerede i barnehagen. Vi søkte kompetansemidler hos Fylkesmannen

og fikk i gang et prosjekt om vennskap og mobbing. Grappa bak prosjektet består av fagleder, pedagogiske ledere og fagarbeidere.

Hensikten med prosjektet er å bevisstgjøre alle voksne og barn om temaet vennskap, og å skape et godt og trygt sosialt miljø for alle barna. Prosjektet inngår i et systematisk arbeid mot mobbing.

ALLE SKAL HA EN VENN

Hovedmålet med prosjektet er at alle barn skal ha en venn. Vennskap er avgjørende for barns trivsel og generelle utvikling. Å ha en venn er med å bygge



Om forfatterne: **RITA KNUSTEN** (rita.knutsen@ralingen.kommune.no) er fagleder og **TONE ENLID** er pedagog ved Barnehageenheten Lilleborg og Torva i Rælingen kommune i Akershus (private bilder).



Prosjektet i Rælingen er et vennskapsbyggende prosjekt (foto/© Barnehageenheten Lilleborg og Torva).

opp barnas selvfølelse. Vi vil fokusere på hvordan vi som voksne kan skape et miljø som i enda større grad bidrar til at barn utvikler vennskapsrelasjoner.

I kraft av våre mål arbeider vi med å styrke samarbeidet mellom liten og stor base, og mellom barnehagene i enheten. Vi arbeider med å styrke barnas kunnskap om vennskap og mobbing, og bevisstgjøre voksne som gode rollemodeller for barna våre.

Fram til nå har vi arbeidet med ulike temaer som angår vennskap og mobbing. Vi opplever at barna klarer å gjøre seg tanker om hva vennskap er, og hva mobbing er. Barna har vært med i ulike prosesser i form av samtaler om temaet, og de har arbeidet kunstnerisk med det gjennom dans, film og litteratur, der begreper som samarbeid, empati, og å hjelpe hverandre har vært sentrale. Denne første delen av prosjektet munnet ut i en vennskapsfestival for hele enheten.

VEIEN VIDERE

De voksnes holdninger til barn er selv-

sagt meget viktige, også når det gjelder temaene mobbing og vennskap. Personalet mottar daglig veiledning i hvordan temaene kan håndteres.

I tillegg har vi videreført vårt prosjekt til å omhandle den voksnes rolle i barnehagen. *Medvirkning* er nøkkelordet i dette arbeidet. Vi søkte om kompetansemidler for 2013 og kunne derfor sette i gang et samarbeid med en anerkjent fagperson innen barnehageverden, Nuria Moe, som arrangerer kurs og holder foredrag om viktige temaer som språk, mobbing, medvirkning, samlingsstund, og så videre.

Vi har fått gleden av å få høre foredragene om språk, mobbing og medvirkning i vår enhet, de to siste som en del av prosjektet vårt. Moe har nå arbeidet hos oss med temaet medvirkning i et halvt år.

MEDVIRKNING

Medvirkning er et begrep som ofte kan misforstås. Å medvirke betyr ikke å bestemme, men å ha innflytelse på egen hverdag. Hva menes med det?

Barns medvirkning handler om hvor-

dan du som voksen *er*. Det handler om hvordan vi som voksne i barnehagen, men også hjemme, på skolen eller i andre samspill med barn, møter dem. Hvordan vi tar imot deres innspill, deres initiativ, deres behov. Det handler om å være tilstede i barns liv, ikke bare å være i nærheten, men å være fullt og helt *tilstede*.

Vi må tenke over hvordan vi snakker med barn.

Vi må tenke over når vi snakker og hva vi snakker om sammen med barn.

Vi har et stort ansvar, vi som har barn og vi som arbeider med barn. Vi har et ansvar for alle barn som vi er kontakt med. Vi må ville og ønske det beste for alle barn, ikke bare for vårt eget eller våre «egne».

BURSDAGEN

Så tilbake til bursdagsfeiringen. Det har vært et tema i mediene, dette med de ensomme barna som inviterer til bursdag, og så kommer det ingen. Hvordan skal vi i barnehagen gripe saken an?

Kanskje det er på tide å gå gjennom noen rutiner både i barnehagen, på skolen og på hjemmebane. Det må foreligge retningslinjer for bursdagsfeiring, ellers så kan man risikere at noen aldri blir invitert i bursdag eller at ingen kommer. Det kan være tilfeldig, men da er det mange «tilfeldigheter» ute og går.

Ta det opp som tema på foreldremøter, diskutér hvordan foreldre og barnehage/skole, vil ha det, sammen. Det er vårt ansvar å påta oss den oppgaven.



Om å ha venner

Jente, fire år: Når vi leker sammen, kjenner kroppen at det blir bra.

Jente, fire år: Venner leker sammen.

Gutt, fire år: Noen venner blir uvenner. Akkurat som kaninen og pinnsvinet.

Gutt, fire år: Da kan de bare dele bananen hvis de krangler.

Jente, tre år: Gøy å leke sammen.

Gutt, fire år: Vi leker sammen, blir glade og vil være med hjem.

Gutt, fem år: Da har man noen å leke med og da blir man glad.

Et bevisstgjøringsprosjekt for

I disse to barnehagene i Rælingen i Akershus har personalet involvert både foreldrene og Foreldreutvalget for barnehager i arbeidet med å forebygge mobbing og utestengelser blant barna.

Utdanningsforbundet har tilsluttet seg myndighetenes *Manifest mot mobbing*, som forplikter partene til aktivt å mot-arbeide mobbing blant barn og unge. Partene har en felles visjon om nulltoleranse som grunnlag for arbeidet. Manifestet har fokus på at arbeidet skal skje lokalt, for å få en lokal forankring. Vi i Barnehagenheten Lilleborg og Torva i Rælingen kommune har lagt inn et utviklingsområde i barnehagens virksomhetsplan, og dette utviklingsområdet er formulert slik: *Jobbe systematisk med forebygging av mobbing blant barna i barnehagen.*

Med utgangspunkt i dette utviklingsområdet har vi satt i gang et vennskapsprosjekt, som blant annet skal bidra til et godt sosialt miljø og vennskap for alle barn. Vennskap i prosjektet vårt omfatter blant annet: empati, hjelpe hverandre, fellesskap, tilhørighet. Vi har hatt temabaserte måneder som utgangspunkt for dette.

Temaene har vært som følger: *Hva er vennskap? Empati: Barna skal lære å vise medfølelse, og kunne sette seg inn i andres situasjoner. Hjelpe hverandre. Fellesskap: knytte nye vennskapsbånd. Tilhørighet.*

Glede en venn. Trøste en venn.

I dette arbeidet som alt annet arbeid i barnehagen, er det viktig med fokus på voksenrollen. Vi skal vise at vi som voksne er gode rollemodeller for barna. Vi skal være anerkjennende og tydelige. Vi skal være aktive voksne i leken og gode observatører, slik at vi tidlig kan fange opp uheldige samspillsmønstre, og på et tidlig stadium vise at mobbing er uakseptabelt i barnehagen.

MEDVIRKNING I ET FELLESSKAP

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) sies det blant annet at medvirkning handler om det enkelte barns mulighet til å gi uttrykk for meninger, mulighet for selvbestemmelse, for å kunne se seg selv i et fellesskap, til å få tid og rom til undring og refleksjon og til å bli møtt med anerkjennelse og respekt (jf pkt 1.5).

En måte å oppfatte barns rett til medvirkning er å si at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet. Når barn blir spurt om sitt liv i barnehagen, er lek og det å ha noen å leke med noe av det

viktigste for dem (Søbstad 2004). Det ikke å ha noen å leke med, er noe som er vondt og kan gjøre det vanskelig å gå i barnehagen.

Vi voksne har derfor et stort ansvar for å legge til rette for at barna har noen å leke med og bygger vennskap. Vi må være lydhøre overfor barnas ønsker og fleksible i forhold til det enkelte barnets behov.

For å kunne møte barn slik at de erfarer at det er rom for medvirkning ut fra deres egne premisser, må barnehagepersonalet være støttende slik at barna får uttrykke seg og ha innflytelse ut fra sin bakgrunn. Når barna er uenige og krangler seg imellom, er det eksempelvis viktig å gi hvert enkelt barn tid og plass til å gi sine synspunkter til kjenne.

ET BEVISSTGJØRINGSFORMÅL

Hensikten med prosjektet er å bevisstgjøre alle voksne og barn om temaet vennskap, og skape et godt og trygt sosialt miljø for alle barna. Prosjektet er også ett ledd i det systematiske arbeidet mot mobbing.

Hovedmålet med prosjektet er at alle barn skal ha en venn. Vennskap er avgjørende for barns trivsel og generell utvikling. Å ha en venn er med å bygge opp barnas selvfølelse. Vi vil fokusere på hvordan vi som voksne kan skape et miljø som i enda større grad bidrar til at barn utvikler vennskapsrelasjoner.



Her er det samhold og inkludering som gjelder (foto/© Barnehageenheten Lilleborg og Torva).

ansatte og foreldre



teater, kommunikasjon og fortellerkunst fra Høgskolen i Oslo, er en hyppig brukt kursholder i både offentlig og privat regi (foto: Arne Solli).

Nuria Moe har vært en av støttespillerne for personalet ved Lilleborg og Torva barnehageenhet. Moe, lærerutdannet i Barcelona og førskolelærerutdannet i Norge, og med såkalt

dans og det ble vist en vennskapsfilm fra Karsten og Petra. Dette er en dag som sitter godt i minneboka til barna, de snakker om de gode opplevelsene og hvor viktig og godt det er å ha en venn.

FORELDREMØTER

Vi har arrangert to foreldremøter om temaet mobbing. Vi har hatt en foredragsholder fra Foreldreutvalget for barnehager (FUB), foreldreutvalget for barnehager; hun tok opp spørsmål som hvem har ansvaret når det forekommer mobbing, og hva gjør vi med det?

Med utgangspunkt i møtet med FUBs representant arrangerte vi også et foreldremøte med gruppearbeid med ulike temaer innenfor mobbing og utestengelse. Hva kan barnehagen i samarbeid med hjemmet gjøre for å unngå mobbing og utestengelse? Med utgangspunkt i innspillene fra dette møtet ble det utarbeidet en tiltaksplan for barnehagen.

Vi har behandlet temaer som bursdagsfeiring og invitasjoner, hva vi gjør om vi oppdager mobbing hjemme eller i barnehagen, og hvordan er vi voksne som rollemodeller?

Vi har utviklet en felles plattform for hvem som inviteres til bursdag, hos oss er det alle eller ingen, det vil si hele aldersgruppen, alle guttene/alle jentene eller alle på avdelingen. Dette er retningslinjer barnehagen og hjemmet har samarbeidet om.

Delmål for prosjektet er å styrke samarbeidet mellom liten og stor base, og mellom barnehagene i enheten, og å styrke barnas kunnskap om mobbing. Ved bevisstgjøring medvirker vi til å få tilstedeværende og anerkjennende voksne, som er gode rollemodeller for barna.

Vennskap har vært en del av alle planer, det vil si at alle baser har hatt fokus på dette temaet. Barna har vært veldig aktive og engasjerte i forhold til temaet, så det er tydelig at dette berører oss alle. Barna har gode svar og mange innspill på det å være venner, hva det betyr og hva de gjør sammen.

Samarbeidet med hjemmene har også vært viktig for oss, og vi får tilbakemeldinger på at barna kommer hjem og forteller hva de har opplevd.

Prosjektet ble avsluttet med en vennskapsfestival. Dette var stort både for store og små, der hadde vi sang, musikk,

Vi prioriterer høyt det å være delaktig i barns lek, for det er i leken vi kan forebygge mobbing og utestengelse. Siden vi vet at barn kan oppleve å bli utestengt og mobbet også i barnehagen, er det *viktig* å være til stede. Ser vi noe som ikke er greit, må vi gripe inn å gjøre noe med det. Som et ledd i dette arbeidet har vi fått god hjelp av Nuria Moe som veileder og støtte.



18. mars er Barnehagedagen

Årets tema er demokrati og barns medvirkning under tittelen *Jeg har noe å si!* Bakteppet for temaet er 200-årsjubileet for Grunnloven.

På nettsidene til arrangørene Utdanningsforbundet, Fagforbundet og Foreldreutvalget for barnehager (FUB) er det lagt ut informasjon om temaet, med mulighet til å bestille gratis materiell. Det er utarbeidet et enkelt pedagogisk opplegg for temaet.

Kampen om barnehagen

Personalet i barnehagen møter flere og flere fordringer, som ikke har pedagogikken som kilde. Hvordan møter førskolelærere og assistenter disse fordringene?



BENT OLSEN (bent.olsen@svt.ntnu.no)

er professor i pedagogisk sosiologi ved Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Han tok sin magistergrad i pedagogikk ved Københavns universitet (1985) og sin ph.d. ved Danmarks Pædagogiske Universitet (2005) (foto: privat).

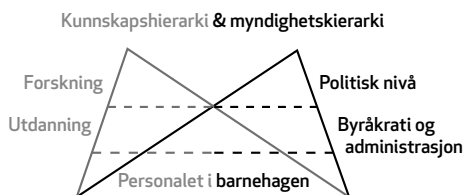
Å «ta det hele ovenfra og ned» er en utbredt vending i Danmark. Det betyr at man takler utfordringer «ovenfra» på en avvæpnende og nøktern måte, og holder bakkekontakten. Man tar med andre ord ikke uten videre autoriteter og deres fordringer for god fisk. I Norge hører man sjeldent denne danske frasen. Her betyr det å behandle en annen person «ovenfra og ned» nærmest det motsatte, slik som å være hoven, arrogant eller snakke ned til noen som om han var underordnet. Om de norske aktørene i barnehagene, førskolelærerutdanningene og forskningen tar Statens myndighetsfordringer «ovenfra og ned» på danskemåten eller mer lydig adopterer de gitte fordringene er ikke godt å si. Men uansett om man befinner seg i Norge, Danmark eller midt imellom på Danskebåten, er det strukturelle hierarkier å ta høyde for; hierarkier som kan være så snodige at de allerede kan ha tatt bolig i kropp og sinn til de pedagogiske aktørene uten de selv vet av det.

Gjennom fire små fortellinger fra barnehagepedagogikkens verden skal jeg se på hvordan makt og kunnskap spiller

sammen, når barnehagens personale tar andres viljer «ned på jorden».

FRA BUNNEN AV HIERARKIENE

Personalet i barnehagen møter hver dag barn og foreldre som vil dem noe. En situasjon som ligner på den hvor for eksempel også lærere, politi og sykepleiere står ansikt til ansikt med henholdsvis elever, fornærmede og pleietrengende. Omvendt har disse yrkesgruppene også en delegert legal myndighet til å ville oss noe, til og med om vi gjerne vil slippe, slippe innblanding i det vi mener er privat – det er vanskelig å like en fartsbot. Den myndigheten personalet utøver er delegert oppe ifra og ned gjennom et hierarki. Men det er bare det ene av barnehagepedagogikkens to hierarkier, det andre omhandler kunnskaper, det hele illustrert i denne enkle modellen:



Står man ved siden av assistenten og førskolelæreren i barnehagen, kan man se opp i myndighetshierarkiet.¹ Her fostres de politiske viljer i form av mål og mer eller mindre detaljerte forskrifter helt øverst i hierarkiet. Siden tar de administrative byråkratiene over, før det hele lander nede i barnehagen. På de politiske og byråkratisk-administrative nivåene, så vel som på det barnehagepedagogiske, vil det vanligvis herske varierende oppfatninger av hva barnehagens «opp-gaver» er, med derav følgende stridigheter. Samtidig pågår det også stridigheter om hvordan de tre nivåene kan og skal fungere sammen. De seneste tiår har skapt samling om en from og lovende metafor: «styring» - for eksempel som «resultatstyring». Personalet kan således oppleve tap av et medbestemmende samarbeide med barnehagens styrer samtidig som ledelsen etterpå gjør den enkelte personlig ansvarlig for eventuelle svikt². New Public Management med måling og kontroll av de målbare velferdsytelser framstår som en både uimotsigelig og sterk kontroversiell retningslinje for møtet mellom en offentlig myndighet og «brukerne», som det ofte heter.

Det andre hierarkiet barnehagens

1 Egentlig kan man også se på forholdet mellom førskolelæreren og assistenten som et arbeidsdelt herredømme, men kanskje ikke på den måten som man umiddelbart ville forestille seg det, jfr. Olsen, B. 2007. *Pædagogik, pædagogmedhjælpere og pædagoger - arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i barnehaven*. Forlaget PUC.

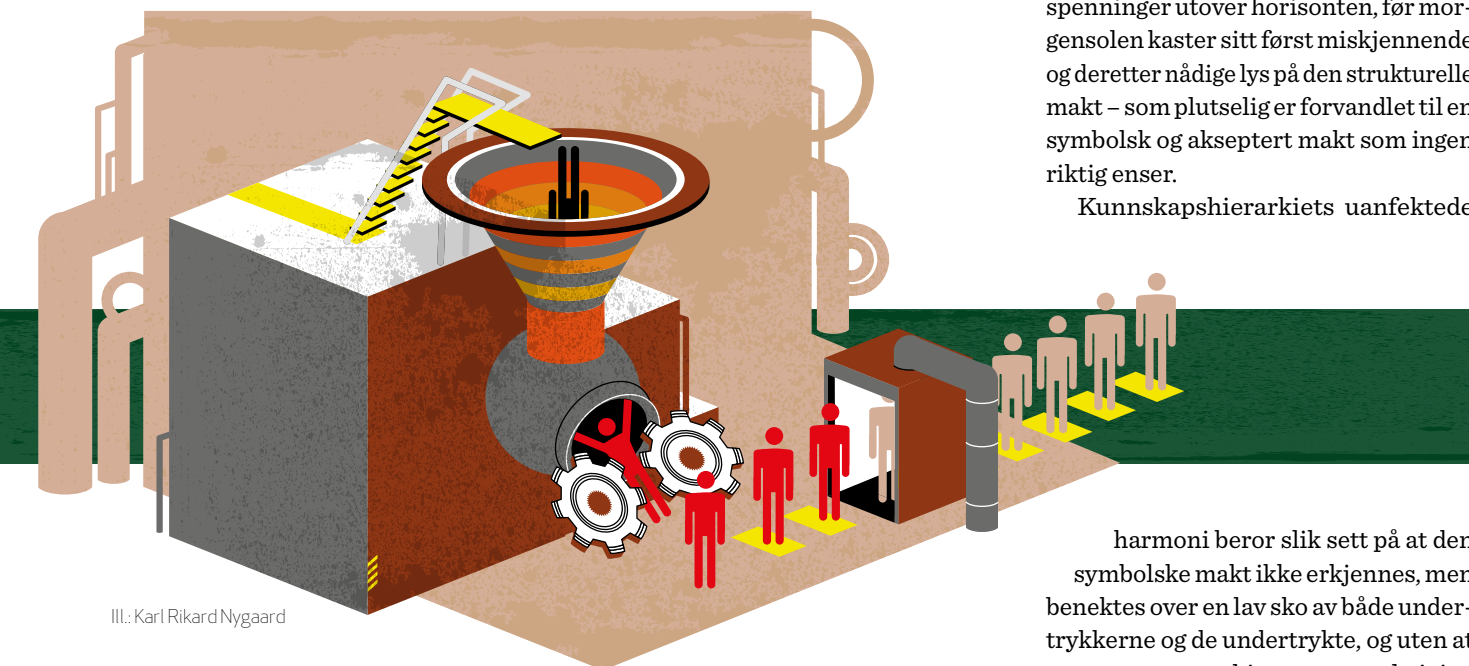
2 Rasmus Willig har beskrevet dette i boken fra 2009: *Umyndiggjørelse. Et essay om kritikkens infrastruktur*. Hans Reitzels Forlag.

personale står på bunnen av, omhandler kunnskaper og deres legitime kilde: utdanning og forskning. Det er fortrinnsvis dette hierarkiet denne artikkelen tar for seg. Den legitime adgangen til å forvalte ansvar i barnehagen forutsetter – om ikke i praksis, så i alle fall prinsipielt – en gjennomført utdanning fra en til-

hagene.³ På den ene siden er det vanskelig å se for seg pikkoloen som på denne måten går ut av heisen og inn i barnehagen med en brev bunke av fagmorske myndighetsforskrifter til personalet. På den andre siden får man et eksempel på pedagogikk og sosial dominans servert på et sølvfat.

forskere, høyskolelærere og barnehagens personale. Men her hersker det jo nærmest fred, fordragelighet og en utstrakt tro på at det hele er ordnet på den best mulige måten – og som tiden går samtykker man med det selvfølgelig. Solnedgangens siste stråler har ikke mer enn akkurat sluppet de strukturelle spenninger utover horisonten, før morgensolen kaster sitt først miskjennende og deretter nådige lys på den strukturelle makt – som plutselig er forvandlet til en symbolsk og akseptert makt som ingen riktig enser.

Kunnskapshierarkiets uanfektete



Ill.: Karl Rikard Nygaard

svarende anerkjent institusjon. På dette nivået fostres de legitime oppfattelsene av pedagogikk og barnehage, akkurat som man også formidler de legitime tolkningene av hva Staten ønsker seg av den virksomheten studentene skal ut i etter endt utdanning. Over dette igjen kan man finne den barnehagepedagogiske forskningen, tidsskriftene og deres redaksjoner, som løpende sorterer hva som for tida kan og skal aksepteres som legitim kunnskap.

HEISEN

Forestillingen om to heiser som suser gjennom hierarkiene for å til slutt stoppe nede i barnehagen, er like sjarmende som naiv. Ikke desto mindre kan man støte på en slik umiddelbar forventning i den barnehagepedagogiske faglitteraturen om at man helt «naturlig må forvente» at rammeplaner for barnehagen «blir tatt på alvor og fulgt opp» av personalet i barne-

Teoretisk basert og vitenskapelig kunnskap kan naturligvis utruste førskolelæreren med et arsenal av spørsmål hun ellers ikke ville være i stand til å stille – for etterpå å kunne gripe etter mulige passende svar fra de samme kildene. Mye tyder imidlertid på at kunnskap fungerer på en motsetningsfull måte i en hierarkisk struktur: På samme tid som kunnskap spres gjennom for eksempel utdanning, saboteres denne formidlingen også. Det må ikke forstås som sabotasjer utført av skumle og beregnende sabotører – her er verken overlagte bedragere eller bedratte. De ulike styrkeforholdene mellom nivåene kommer av den ulike fordelingen av anerkjente kunnskapsressurser som et strukturelt maktforhold. Slike åpenlyse spenninger kunne man forvente ville utløse blodige kamper mellom

harmoni beror slik sett på at den symbolske makt ikke erkjennes, men benektes over en lav sko av både undertrykkerne og de undertrykte, og uten at noen av partene kjenner seg selv igjen i de rollene. Den symbolske makten er vilkårlig: den er ikke en effektivering av noen vilje eller plan, men det er den som gjelder, her og nå under de rådende styrkeforhold i hierarkiet. Den harmoniserende tro på kunnskapshierarkiets «naturlige» orden er nettopp en *tro*, hvor alle møter hverandre som *trofaste*.⁴

Gjennom fire små *casar* skal jeg nå prøve å vise hvordan det er mulig å «tro om igjen». De fire *casene* eller «sabotasje»-fortellingene beretter på hver sin måte om en innebygget symbolsk dominans i kunnskapshierarkiet som barnehagens personale både blir gjenstand for og også tar del i. Det er eksempel på hvordan både studenter og personalet i barnehagene tar definisjoner av situasjonen – av kunnskap og pedagogikk – til seg, som andre har «sendt ned til dem». Og det foregår helt smertefritt – nesten.

3 Søbstad, F. 2007. *Rammeplanen i et kritisk lys*. I *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Moser, T. og Røthle, M. (red.). Oslo: Universitetsforlaget.

4 Bourdieu, P. 1996. *Symbolsk makt*. Pax Forlag

UNDERKASTELSENS MAGI

Som lærer for drevne førskolelærere på videreutdanning kan man oppleve denne opp-ned-dominansen når deltakerne tilbakeholdende og kun motstrebende går med å gi beretninger fra sitt eget yrkesliv tyngde. Prøver man som underviser å sette deltakernes praksis på dagsordenen i sin egen rett, kan man møte motstand, i hvert fall til å begynne med. Studentenes mis kjennelse av det praktiske hverdagslivet i barnehagen kan bero på at de heller – nødtvunget, selv på tvungnet eller frivillig – har gitt etter for vekten av utdanningens helt egne og tause dogmer: at teksten og talen har forrang i det førskolelærerpedagogiske arbeidet, og at bevissthet og intensjon har forrang for handling.

Det kan oppleves som om studenten undergår en magisk forvandling på vei gjennom svingdøren til høgskolen: hun overtar uten videre et helt annerledes sett av antakelser enn dem hun kom med. Hvordan man forberedes til å anlegge et annet og i dette tilfellet dominerende syn på seg selv, er et tema verdt en egen studie. De symbolske spill i denne dominansrelasjonen mellom de som skriver og snakker og ellers ikke gjør noe, og budskapenes mottakere som bare kan og skal, illustreres også i denne lille casen.

KOM OG HØR, SMÅ BARN!

Teksten *Guldminen* er fra en av de rapporter som ledsaget de førskolelærerpedagogiske læreplanene i Danmark, tilsvarende den norske Rammeplanen for barnehagen, og er et lite eksempel på hvordan den symbolske dominans utøves:

«I arbejdet med *Guldminen* tegner der sig løbende forskellige temaer. Temaer, som på forskellig vis belyser og perspektiverer, hvad læring i dagtilbud vil sige, og hvordan man arbejder med det. Disse temaer vil sandsynligvis blive omdefinert løbende – det er en del av processen. Her står temaerne i den form, der viser sig på nuværende tidspunkt i guldminearbejdet.⁵»

5 Olsen, B. 2009. *Når pædagogikken bringer mennesker sammen – en rejse gennem byens sociale geografi og alle dens barnehaver*. VIA/Systime.

Slik inviterer prosjektkonsulentene barnehagens personale med inn i de første forsøk med læreplanene. Det virker jo som en helt grei og tilforlatelig måte konsulentene her relaterer seg til personalet på. Men prøv så noe helt annet: forestill deg at du er en førskolelærer med en gruppe barnehagebarn foran deg, som gleder seg til å få lest opp en spennende historie. Les så sitatet fra *Guldminen* en gang til med den tilhørerskaren. Ja, ikke sant, teksten fungerer ganske fint som måten en voksen «snakker ned» til små barn på!

Det er en studie i seg selv å finne ut av hvordan prosjektmakerne på den måten klarer å infantiliserer sin relasjon til personalet i barnehagene. Det fremmes naturligvis av at man råder over et såkalt «universaliseringsverktøy», med hvilket man kan tale på manges vegne. De førskolelærerpedagogiske læreplaner er nemlig verken kunnskapsfeltets eller den barnehagepedagogiske personalgruppens egen oppfinnelse. Læreplanene kommer derimot med den autoritet som knytter seg til Staten, som i økende grad vokter over hva som er nødvendig, riktig og nyttig. Det kan vanke skrapet hvis man setter seg opp imot de gitte forlangender, men desto større er også belønningene hvis man ikke gjør dette og aktivt tar det hele på seg som uunngåelig⁶. Jo høyere opp man kommer i hierarkiet, jo mer kan man spille med spillereglene, det kommer det et eksempel på her.

EN NYMOTENS FIKSJON: «Å REFLEKTERE OVER SINE EGNE HANDLINGER»

Ambisjonen om at førskolelæreren skal få inngående kjennskap til sine egne handlingers detaljer og hva de måtte føre med seg, sammenfattes gjerne i et forlangende om «å reflektere over sin egen praksis». Det innebærer at man med bevissthets og språkets kraft skulle være i stand til å innhente hva som hendte mellom tidspunkt A og B, og deretter rekonstruere det i full skala, slik

at de tilkjempede kunnskaper kan settes inn som en unik, fremadrettet ressurs.

Selv om det ikke ser ut som det eksisterer noen handlingsteori som kan godtgjøre at alt dette overhodet skulle være mulig, er det likevel en helt etablert ambisjon man kan støte på blant personale i barnehager, nærmest som en faglig dyd. Ambisjonen stammer neppe fra fremmede, det barnehagepedagogiske utdanningsområdet kan i stor stil ha tatt programmet til seg via mellommenn som for eksempel Donald Schön. I førskolelærerutdanningen kan en se for seg hvordan studenter møtes med selvfølgelige krav om å «reflektere over egen praksis». Men ambisjonen er alene reservert andre – studentene og det barnehagepedagogiske personalet – det tenkes ikke å være et anvendt aktivum for høgskolelærerne selv, – for «her inne er det på en måte noe annet». Og smetter man videre inn på universitetet, vil professoren virre et par ganger med hodet akkurat så distré og fraværende som det er mulig, og på dette punktet er det ikke mye som er umulig.

Med tålmodighet kan man få en lang – og som det seg hør og bør – dypsindig og saklig forklaring på hvorfor det med «refleksjoner» altså ikke helt duger i universitetspedagogikken, men altså kun i barnehagepedagogikken (!). I embets medfør kan verken høgskolelektoren eller professoren bare gi fingeren til refleksjonsfordringen, selv om det reelt sett er det de gjør, men de er i en posisjon hvor de har adgang til å jukse med spillereglene på sin egen måte.

Dette var tre måter å skildre en dominansrelasjon på mellom forskning, utdanning og barnehagens personale. Denne symbolske dominansen ser ut til å stikke så dypt at det nærmest er tale om tre helt forskjellige verdener. De funn jeg skal presentere til slutt, tyder på at spenningskonflikten i kunnskapshierarkiet går helt inn i barnehagens og de pedagogiske utdanningenes maskinrom.

HVA SYNS DU BEST OM: AUTONOMI ELLER KONFORMITET?

Dette spørsmålet svarte 700 førskole-

6 Rasmus Willig har drøftet dette i den tidligere nevnte boka om umyndiggjøring.

lærere og assistenter i 80 danske barnehager på i et spørreskjema om pedagogiske preferanser. Et av dilemma-spørsmålene omhandlet barns «gode manerer», med denne innledende oppfordringen: «Her kommer noen utsagn om pedagogikk i barnehagen. Synspunktene kommer to og to: Kryss av ved det ene i hvert par som du syns best om:

(A): Av mine barn / kommende barn har jeg absolutt ikke noe krav om at de skal si «tak for mat» etter et måltid, da det er et utdatert og tomt ritual, som dessuten signaliserer 'underdanighet'.

(B): Som forelder / kommende forelder legger jeg stor vekt på at barn sier «tak for mat» når de er ferdige med et måltid, det er både et velkjent ritual og en måte å vise andre respekt på.»

Spørsmålene appellerer helt åpenbart til respondentens private etos mer enn til den offisielle; «etos» betegner en kroppslig iboende, praktisk og umiddelbar moralsk grunninnstilling. De to spørsmålene går direkte til respondentenes – og kanskje også til leserens – følelser. Man får fort fornemmelsen av at utsagnene har helt forskjellig valør: man kan ikke like dem begge to på én gang. Utsagn A er kjenne-tegnet ved autonomi og individualisering, mens B legger vekt på konformitet og samhörighet med en gruppe. Hva foretrekker respondentene: barnesentrert autonomi (A) eller den kontinuitets- og stabilitetsorienterte konformitet (B)? Svaret kommer her i tabell 1.

Tabell 1:

Assistenters og førskolelærerutdannedes valgsvaer på to preferansekategorier, temaet privat etos, N og prosent.

«Tak for mat»		Total	%
A	autonomi og individualisering	76	11,5
B	Konformitet og gruppe	584	88,5
Total		660	100

I de familier personalet lever i som foreldre, eller forestiller seg å etablere seg

Tabell 2:

Assistenters og førskolelærerutdannedes valgsvaer på to preferansekategorier, temaet offentlig etos, N og prosent.

«Barnas opptreden i barnehagen»		Stillingsgruppe		Total
		Førskolelærere	Assistenter	
(A) Autonomi og individualisering	N	108	21	129
	%	20,9	12,8	18,9
(B) Konformitet og gruppe	N	409	143	552
	%	79,1	87,2	81,1
Total	N	517	164	681
	%	100	100	100

i, er det en overveldende tilslutning til kravet om at barna skal og bør si «tak for mat» ved måltidets slutt (88,5 prosent). Nesten ni av ti hyller altså stabile konvensjoner, som knytter barna til voksengenerasjonen fremfor autonomi og individualisering.

Hva skjer dersom vi følger personalet fra privatsfæren og inn i barnehagen? Her skal det igjen velges en blant følgende to alternativer – resultatene fremgår av tabell 2:

«(A): Barnas høflige opptreden og gode manerer er ikke viktige pedagogiske mål for meg, da slikt bare kommer til å bremse deres initiativ og utviske deres personlige egenart.

(B): Barns høflige opptreden og gode manerer skal man prioritere, da det gir mer selv sikre barn, som lettere blir integrert med andre.»

81,1 prosent har altså en konformitetspreferanse framfor en autonomipreferanse (18,9 prosent). Som ved spørsmålene om privat etos finner man altså også innenfor den fagoffentlige etos en særdeles sterk orientering mot gruppe og konformitet framfor autonomi og individualisering.

Mens 79,1 prosent av de førskolelærerutdannede orienterer seg mot konformitetspreferansen, er den relative andel en anelse større blant assistentene, nemlig 87,2 prosent – faktisk er det bare 4 prosent av assistentene som skal

forandre mening for at bildet blir helt identisk. Man kan altså ikke tillegge en gjennomført førskolelærerutdanning særlig betydning for denne forskjellen i svarprofiler mellom førskolelærerne og assistenter.

Men har ikke respondentene misforstått det hele, og over en lav sko svart «feil»? Jo, det har de.

Det store flertallet av både assistenter og førskolelærere er på bærtur dersom man bedømmer dem ut fra denne antakelsen: «De legitime barnehagepedagogiske forestillingene håndhever barnesentrert autonomi som den riktige, og som alle derfor bør slutte seg til».

At én oppfattelse er mer «legitim» enn en annen, betyr at den har blitt både den dominerende og eneste riktige, slik som den formidles og forvaltes av posisjoner som har et mandat til å utøve nettopp den symbolske dominans.

Fra nå av kan det bli virkelig sammen-satt, fordi vi egentlig må veien innom en studie av hvordan legitime og ikke legitime smaksverdier om oppdragelse for-deler seg i samfunnets hierarkier. Holder vi oss til det barnehagepedagogiske minisamfunn av forskning, utdanning og barnehager, kan man spørre under-viserne på førskolelærerutdanningene om hvordan de fortolker og vurderer svarprofilene i de to tabellene. Det vet vi av gode grunner ikke, men hva med litt kvalifisert spekulasjon her på tampen?

Med barnehageområdets historiske utpregede tyngde i barnesentrerte antiautoritære barnehagepedagogiske

forståelser kombinert med psykologiserings implisitte fordringer om å skåne det særlig barnlige, er utdanningene nærmest forprogrammerte til å rendyrke autonomiverdier.⁷ Så når rundt åtte av ti i barnehagene går for konformitet, blir det helt sikkert ikke et skudd i blinde å anta at underviserne på de pedagogiske utdanningsinstitusjonene håndhever akkurat det stikk motsatte?!

PÅ SØPPELFYLLINGEN -?

Med dette fjerde og siste eksempel på symbolnivåenes diskrete dominans sendes det levde hverdagslivs konformitetsverdier i barnehagen altså på kulturkampens søppelfylling. Men det er jo nettopp på denne «søppelfylling» personalet lever og får det hele til å gå rundt i den kanskje mest velsmurte, lyd- og knirkefrie lokalitet i profesjonslandskapet.

Det finnes neppe et yrkesområde med et volum og mellommenneskelig intensitet hvor så mye i prinsippet kan gå galt som i null- til seksårssektoren. Likevel mislykkes det veldig sjelden i barnehagene. Personalet, og alt som foregår, er stort sett blottet for kritikk og skandaler, mens hundretusenvis av barn og foreldre tillitsfullt tropper opp hver morgen. Standen av leger, prester, advokater, skolelærere og resten kan bare drømme om å stikke et slikt skussmål i lommen.

Er det mulig å bevisstgjøre om den symbolske dominansens diskrete virkeformer? Ja, uten tvil. Det skulle de fire fortellingene helst ha bidratt til; i det minste har de vist at det er noe en kan utvikle en innsikt om. Men det er selvfølgelig motbakke, fordi det er befestede maktstrukturer som settes i spill her. Bevisstgjørelsen i seg selv har kun en erkjennende og ikke en mobiliserende funksjon som sådan. En mobilisering ville kunne føre til granskninger av den symbolske dominans mange ansikter.

Det allerede politisk programsatte intervensjonspedagogiske «forsknings- og utviklingsarbeid», «evidens» og best

practice, all verdens manualer slik som anti-mobbe-program og *classroom management* samt «kvalitet i barnehagen» er lette å få øye på. Pensum og læreboksjangeren på lærerutdanningene kunne også vise seg å være en gullgrube i dette henseende. Men det er en mobilisering i motbakke fordi flere og flere kunnskaps- og forskningsinstitusjoner driver med å produsere uleselige pseudovitenskapelige publikasjoner som ikke tjener annet formål enn ideologisk underbygning av velferdsstaten⁸.

RAMMEPLANEN

Ved å nøste opp rammeplanen for barnehagen kan det bli mulig å se nærmere på om barnehagens personale også her innehar en dominerende plass i det dobbelte myndighets- og kunnskapshierarkiet⁹. Aller først legger man merke til, at to tredeler av personalet er definert ut av rammeplanen, idet assistentene ikke nevnes her slik som styrere og ledere. Enten det er gjennomtenkt eller ei, reproduseres det dobbelte hierarkiet, men nå inne i selve barnehagen. Styrerne med de ledelsesbyråkratiske resursene tenkes åpenbart å inneha de avgjørende posisjonene i barnehagens hierarki sammen med førskolelærerne. Et blikk inn i barnehagens hverdagsliv tilsier imidlertid, at denne forestilling nettopp er en forestilling, idet arbeidsdelingen mellom de utdannede og assistentene likeså vel kan være snudd på hodet og følge helt andre rasjonaler¹⁰.

8 Om man skal følge Nils Rune Langeland sitt essay *Åttendeklassekulturen og staten* i Morgenbladet 16.-22. august 2013.

9 Det er kanskje ikke så interessant å nøste opp rammeplanen, gjør man forsøket går man seg fort vill. Kjernebegreper som behov, omsorg, lek, læring, danning, medvirkning og utvikling skifter bestandig plass i forhold til hverandre, slik at man aldri blir i stand til å danne seg et ordnet helhetlig bilde av hva som mål og hva som er midler, hva som er overordnet og hva som er underordnet. Finnes det en taksonomi er den enten gott skjult eller også består rammeplanen av flere og innbyrdes konkurrerende prinsipper.

10 Jeg har tidligere undersøkt ulike former for arbeidsdelinger mellom pedagogiske ledere og assistenter og publisert funnene i Nordisk Barnehageforskning: *Orden og arbeidsdelinger i daginstitutionen*, nr. 1, 2011 og i boka fra 2007: *Pedagogikk, pedagogmedhjelpere og pædagoger: Arbeidsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen*. Viborg: Forlaget PUC.

Løfter man frem ambisjonen i rammeplanen om barnas «medvirkning» kunne man spørre om opphav og innhold. «Medvirkning» er her plukket ut av en abstrakt rettighetsforestilling og gjenreist som en fordring til personalet om å sikre barna rett til å si sin mening i alt som vedrører det, rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen. Om den oppfordringen til «medvirkning» ikke er å slå inn allerede åpne dører, må man spørre hvordan daginstitusjonspersonalet skal stille opp med en intensjon som det er helt umulig å være motstander av. Det gjenstår slik sett en ryddejobb for å kunne bygge bro mellom abstraksjonen «medvirkning» og hverdagsrealiteten, uten å vite hvilke byggematerialer som skal tas i bruk.

«DANNING» EN PROGRAMERKLÆRING

Brobyggingen blir enda vanskeligere når det kommer til «danning». Dels er bestemmelsen av «danning» en programerklæring og uten noen historisk eller teoretisk forankring. Danning rommer utvikling, læring, omsorg, oppdragelse og sosialisering og er samtidig «mer enn det».

Dels har den pedagogiske forskningen ikke lyktes med å rekonstruere dannelsbegreper av relevans for barnehagen. Dannelsambisjonen er i hovedtrekk en abstrakt, moral- og sosialfilosofisk i en søken etter de livselementer i barnehagens pedagogiske virksomhet, som kunne peke ut over denne. Men hva skal man gjøre med et begrep som verken beskriver eller fortolker noe, og som bestandig ender i kringel med seg selv? Dannelsambisjonen lutrer en lengsel etter å navngi det evige ved å mane frem de kanoniske egenskapene, som skal berge barna langt inn i sine fremtidige liv. I dette kulturkampens sjakkspill blir det «bøndene» alias barnehagepersonalet, som står i forreste linje.

(Teksten er bearbeidet til norsk av lektor Astrid Irene Haugdahl og master i pedagogikk Ida Malén Gabrielsen.)

7 Antydninger av dette finner man bl.a. i Olesen, S. G. 2004. *Rekruttering og reproduktion. – Om praktikker og italesetelser i pædagoguddannelsen*. Forlaget PUC

Demokrati

i barnehagen

Nasjonal barnehagekonferanse i Trondheim 1. og 2. april 2014

Barnehagen og demokratiet

- Hvordan kan vi fremme demokrati i barnehagen?
- Hva er demokrati i en barnehage-kontekst?
- Hvordan kan vi arbeide med barns medvirkning og demokratilæring?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) inviterer ansatte i barnehager, kommuner, fylkesmenn og høyskoler/ universitet til nasjonal konferanse om barnehagen som demokratisk lek- og læringsarena.

I barnehageloven § 1 står det "Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering".

I forbindelse med grunnlovens 200-årsjubileum ønsker vi å sette fokus på hva demokrati er for de yngste.

Konferansen finner sted på Clarion Hotel & Congress, Trondheim

Påmeldingsfrist: 10. mars 2014

**Påmelding på:
dmmh.no**



Den reflekterende er **TONE JØSSUND** (tone.jossund@utdanningsforbundet.no), pedagogisk leder i Furutoppen barnehage i Trondheim, men fram til sommeren frikjøpt for å være kontaktperson barnehage på heltid (privat foto).

Kristin og Drømmejobben

Hvordan skal vi unngå at Kristin og mange unge mennesker som henne, som vil ha Drømmejobben i barnehagen, ender opp med noe som kan minne om et mareritt?

Jeg vil fortelle historien om Kristin. Hun hadde en stor visjon. Hun ville gjøre en forskjell. Kristin var veldig opptatt av barn og hvordan de hadde det. Hun ønsket å gi dem den aller beste starten på livet, der lek, læring, danning og omsorg skulle stå i fokus. Barna skulle ha en mulighet til å være i et flott miljø preget av entusiasme og glede. Der skulle de ha livlige, faglig sterke og engasjerte voksne mennesker rundt seg. Hun ville bli barnehagelærer.

Hun søkte seg inn på skole, og fikk studieplass. De neste tre årene lærte hun masse om mye og mangt, og selv om årene mange ganger virket lengre enn lange, så var hun til slutt ferdig utdannet barnehagelærer.

Kristin gledet seg til å starte i jobben og tilbringe dagene med barna. Hun så frem til å være sammen med aktive barn, og hun gledet seg til å få lage gode pedagogiske opplegg. Hun hadde mange kreative ideer når det gjaldt å knytte vennskap, lære å leke sammen, inkludere, engasjere og knekke lekekoder. Endelig skulle hun få sette ut i livet det hun hadde lært på skolen. Teori skulle bli praksis. Hun ville se hvert enkelt barns behov, og hun skulle gjøre sitt beste for å tilrettelegge slik at alle hadde det bra. Hun skulle være tilstede for både barna og medarbeiderne. Hun både gledet og gruete seg til å komme ut i jobb, og hun visste det ville bli spennende og utfordrende med personal- og foreldresamarbeid. Hun ville være en stolt pedagog som kunne gi gode råd når noen kom og banka på.

Den første dagen på jobb i barnehagen var flott. Hun gikk sterk og rakrygget inn porten. Kristin brukte de neste dagene til å bli kjent med barn, foreldre, medarbeidere, ledelsen, huset og uteområdet. Hun tenkte at her hadde hun virkelig alle muligheter. Dette var det hun lenge hadde ønsket seg, å få være med på å fargelegge og berike barns liv. Hun så hvordan

personalet jobbet og hva som var viktig for dem. Hun var glad for at de hadde rutiner på planlegging, både egentid og samarbeidstid med andre pedagoger. Behovet for å reflektere og tenke sammen med kollegaene var stort. Som ny barnehagelærer hadde hun mye å lære av de andre erfarne medarbeiderne. Men, det dukket likevel opp prøvelser. Det var ikke alltid hun hadde muligheten til å spørre noen når ting skjedde litt fort og hun trengte råd eller veiledning. Det var fryktelig mye praktisk som måtte gjøres, og det var mye administrativt å organisere. Hun trengte råd, men hvem kunne hun «forstyrre», til hvem skulle hun gå? Hun ville jo ikke være en belastning eller til bry. Hun ville aller helst være sammen med barna, men hun følte at de andre oppgavene bygget seg opp og slukte henne.

NÅR MOTIVASJONEN FORSVINNER

Etter som månedene gikk, følte hun seg mer og mer utilstrekkelig. Hun ønsket mer tid og flere voksne på jobb. Ofte var det bare to voksne sammen med barna på avdelingen. Hun hadde stadig dårlig samvittighet og begynte å sove dårlig om nettene. Hun tenkte hele tida på det hun ikke hadde rukket å gjøre. Var det hun som var en dårlig pedagog og organisator? Var det bare hun som hadde det sånn? Var hun ikke egnet til jobben? Selvtilliten ble svekket og etter et års tid hadde Drømmejobben nesten gjort henne syk. Det var et nederlag å innrømme det, men hun likte ikke lenger jobben så godt. Hun ønsket å få noen gode råd, slik at hun kunne klare å stå i jobben!

Kristin møtte den tøffe hverdagen. Arbeidsgiveren mente hun måtte jobbe mer effektivt, bli flinkere til å planlegge det hun skulle planlegge. Kristin prøvde, men hun fikk det ikke til. Hun måtte få arbeidsgiver til å skjønne at hun ville barnas beste, og at hun trengte bedre rammer til å utføre jobben. Hun

var egentlig ikke i tvil om at hennes kompetanse var god, og at hun var en flink pedagog. Men Kristin var sliten og frustrert. Lysten og motivasjonen til å gå på jobb ble mindre og mindre.

ERNA OG DRØMMEVERDENEN

Plutselig dukket statsminister Erna opp. Hun hadde hørt at Kristin strevde med å komme seg på jobb.

Hun sa: «Du og de andre pedagogene i barnehage og skole forvalter framtida. Dere har en viktig jobb! Jeg ser at du er en flink barnehagelærer med mange gode kvaliteter. Jeg vil hjelpe deg og alle de andre flotte pedagogene i Norges land. Jeg vil ha nye ideer og bedre løsninger, for gode barnehager og skoler skaper muligheter for alle. Hva trenger du for å stå i jobben din? Vi trenger et godt råd fra *deg*, slik at vi ikke får færre barnehagelærere!»

Nå hadde Kristin en stor mulighet! Dette kunne forandre barnehageverdenen, og hjelpe alle pedagogene rundt omkring i Norges land! Hun hadde mange ønsker for framtidens barnehage.

«Det aller viktigste er å få flere pedagoger inn i barnehagene, få på plass en pedagognorm og en bemanningsnorm! Vi må få flere voksne inn i barnehagene. For det andre så må vi pedagoger få nok tid til å være sammen med barna. Vi må få tid til å planlegge et kvalitativt godt innhold i hverdagen og tid til å utføre disse. Vi må få bort den dårlige samvittigheten, og slippe å føle at vi ikke duger. Vi ønsker respekt og anerkjennelse for den viktige jobben vi gjør. Vi vil bli verdsatt og være stolt av profesjonen og yrkesvalget vårt. Vi trenger høyere lønn for å få den respekten vi fortjener. Får vi dette på plass, tror jeg at vi holder mye lenger i jobben vår. Så, kjære Erna, hvis du vil ha et godt råd, så innfri disse kravene NÅ, før enda flere barnehagelærere ser seg nødt til å fra yrket gå!»

I Drømmeverdenen ble det sånn med en gang. Statsministeren lyttet til Kristins råd, og alt gikk så meget bedre. Kristin kunne stå i jobben sin, og levde mer eller mindre lykkelig alle sine dager!

ET BARNEHAGELÆRERLØFT?

I virkeligheten har vi nettopp fått en regjeringsplattform fra Høyre og Fremskrittspartiet som sier at de ansatte er barnehagens viktigste ressurs, og at god kvalitet er avhengig av deres kompetanse. Barns rett til trygghet og omsorg, lek og utvikling er grunnleggende. Dette er vi enige om.

Regjeringen sier at kvaliteten skal løftes, men hva er kvalitet

i barnehagen? Hvem skal definere den? Er det barna, foreldrene, styrerne, barnehagelærerne, assistentene, fagarbeiderne, politikerne eller media? Jeg tror at kvalitetsdefinisjonen er ulik etter hvem av disse du spør. Hvem har makta til å si hva dette innebærer, og hvem har retten til å ha rett?

Hvordan skal vi klare å rekruttere og beholde barnehagelærerne i yrket? Hva må gjøres slik at flere klarer å stå i jobben sin? Visjonen er å gjennomføre et lærerløft, og gjøre yrket så attraktivt at de beste kandidatene søker seg til læreryrket. Jeg går ut fra at regjeringen også mener at dette gjelder for barnehagelærerne, som påvirker barna i en meget viktig og



Ill.: Karl Rikard Nygaard

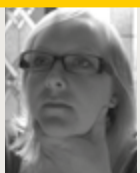
lærevillig fase av livet. Barna tilegner seg mange grunnleggende ferdigheter før skolealder. Læring er en selvforsterkende prosess, det vil si at tidlig læring fostrer mer læring.

En bemanningsnorm må komme så fort som mulig, vi kan ikke vente til 2020! Vi må få flere pedagoger inn i barnehagen før enda flere av de som allerede er der har funnet seg andre jobber. En ting som er helt sikkert er at et lærerløft er avhengig av at vi utdanner og beholder nok lærere, hvis ikke er det ingen der til å løftes. Barns rett til en trygg hverdag og like muligheter er priggitt de kompetente ansatte som jobber i barnehagene.

ESSAY

Søte jenter og tøffe gutter

Går grensen ved lipgloss for gutter? Diskusjoner om kjønn kan ofte bli opphetede, mener vår essayist, men de bør ikke unngås av den grunn.



LINE IREN BYE

(linebye@gmail.com) er førskolelærer og daglig leder i en barnehage i Oslo. Hun har også tidligere hatt essays på trykk i Første steg (privat foto).

Trafikkskiltet du ser her, viser tydelig en jente (i kjole), og det blir da, i et dikotomisk samfunn, naturlig å anta at det andre barnet er en gutt. Jenta står i ro, hun holder en bamse. Gutten er i bevegelse, han sparker en ball. For meg er dette et bilde på hvordan samfunnet *kjønner* barn, gjennom hva de kan gjøre med kroppen sin. Som Rossholt (2005:135) skriver, så erfarer og lærer vi «oss til å bruke kroppen på bestemte måter som er kulturelt akseptert. Vi gir ofte gutte- og jentekroppen ulike symbolske verdier (...)». *Jente* på dette skiltet skrives som stillestående, og lekende med noe mykt og koselig, bamsen. *Gutt* derimot er fysisk, i bevegelse. To kjønnsdikotomier dukker da opp; *jente – stille* og *gutt – bevegelse*. Dette er en velkjent «fortelling» om gutter og jenter, og føyer seg inn i rekken av diskurser som tillater og/eller begrenser barna, og deres kropp.

Barn er kropp. De opplever og erfarer



verden med, og gjennom kroppen sin. «För att bli *igenkännbara* och *accepterade* medlemmar av det samhälle som de fötts inn i, måste barn lära sig att tänka och handla i hjälp med det etablerade språket» (Davies, 2003:12, mine uthevinger). Vår verden organiseres innenfor noen rammer, eller normer som vi også kan kalle dem. Dette er formålstjenlig på noen områder, og rammer kan føre til trygghet, noe som er en viktig menneskelig følelse. Det er når disse rammene blir for smale, og for stramme, problemer oppstår. For eksempel når *de store fortellingene* om kjønn blir for førende for praksis. Det etablerte språket som Davies skriver om kan vi, i forbindelse med kjønn, se i dikotomiene; *jente – søt* eller *gutt – tøff*.

«SÅ FLINK HAN ER TIL Å KLATRE!»

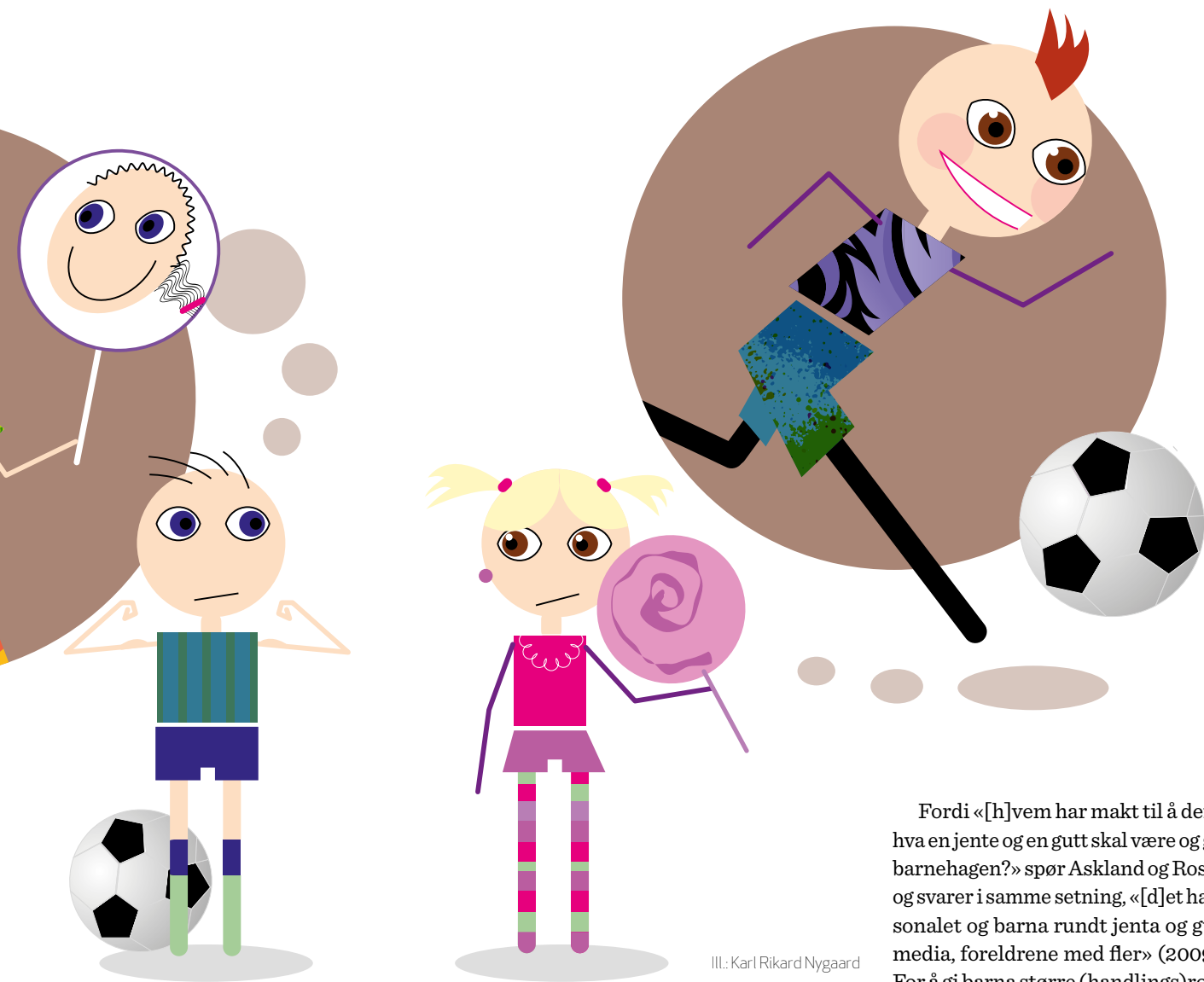
Nina Rossholt (2005) skriver også om hvordan *kroppen* til barn forholder seg til, og må forholde seg til, omgivelsene de er en del av. Barn blir født inn i et samfunn som allerede har mange og sterke formeninger om hva en jente eller en gutt kan eller skal være, og hva de kan eller skal gjøre med kroppene sine. Jeg har ved flere anledninger opplevd hvordan fysisk aktive jenter blir *kjønnet* som

gutter, fordi det anses som mer «riktig» at det er en gutt som står og roper høyt, helt øverst i klatrestativet. Gjennom å bli definert som gutt eller jente ut fra hva de gjør, og kan gjøre, som historien over forteller om, *kjønnes* barn gjennom kroppen sin. Jenta i klatrestativet bruker kroppen sin på en måte som ikke er «normalt» for jenter, og hun «blir» gutt.

Kjønn blir raskt et tema når noe, eller noen, bryter med normen, noen som bryter grensene for hva en jente eller gutt kan og skal være.

«Det finnes et mangfold av posisjoner og væremåter for både jenter og gutter, men ikke alle posisjoner eller væremåter står til disposisjon for alle jenter og gutter» (Rossholt, 2006:8/27). Barnehagen er en institusjon i et mangfoldig samfunn, hvor det hver dag er mange ulike typer mennesker innom. «Tradisjonelle kjønnsrollemønstre ser ut til å være godt befestet i kulturen, og det er vanskelig å handle på tvers av disse mønstrene» (Askland & Rossholt, 2009:23). Det er nærmest umulig for en institusjon som barnehagen, som forholder seg til





Ill.: Karl Rikard Nygaard

så store deler av samfunnet gjennom sine brukere, å ikke være påvirket av de førende diskursene i samfunnet. Det gjelder også kjønnsdiskurser.

ROM FOR ULIKHET?

Så hvilke rom byr barnehagen på? Da tenker jeg både på rom i konkret betydning (fysisk miljø) og i overført betydning (regler, klima).

En assistent forteller meg at en gutt på avdelingen hennes liker så godt å ha strikk i håret. Hun sier «Jeg hjelper ham med det, selvfølgelig, men forter meg å ta det ut før pappa'n kommer og henter! En dag ville han (gutten) ha på lipglossen min også, men et sted går grensen!»

For denne assistenten gikk grensen ved lipgloss på gutter, og strikk i håret så pappa ser det. Jeg tror sanksjoner, faktiske og antatte, fra medmennesker, ofte er det som i størst grad er med på å reproducere kjønnsrollemønstrene vi ser i samfunnet i dag. Det er jo ikke sikkert at pappaen til gutten i fortellingen over hadde brydd seg om strikk i håret, kanskje gutten får det hjemme også. Men fordi assistenten er preget av ulike kjønnsdiskurser blir nok aldri dette et samtaleemne mellom de to.

Å snakke om kjønn og kjønnsdiskurser er ofte et betent tema, og det blir fort opphetede diskusjoner. Men det betyr ikke at man skal unngå disse samtalen. Heller tvert i mot! For å bruke et allerede oppbrukt uttrykk: vi må ta debatten.

Fordi «[h]vem har makt til å definere hva en jente og en gutt skal være og gjøre i barnehagen?» spør Askland og Rossholt, og svarer i samme setning, «[d]et har personalet og barna rundt jenta og gutten, media, foreldrene med fler» (2009: 25). For å gi barna større (handlings)rom må voksne i barnehagen, men også ellers i samfunnet, tørre å utfordre de, til tider, sterke diskursene om kjønn som råder.

Gratulerer med vel overstått, for 100 år med stemmerett til kvinner i Norge!

LITTERATUR

- Askland, L. & Rossholt, N. (2009). Kjønnsdiskurser i barneagen. Mening. Makt. Medvirkning. Oslo: Fagbokforlaget.
- Davies, B. (2003). Hur flickor och pojkar gör kön (C. Wallentin, Trans.). Stockholm: Lieber.
- Passer, M.W. & Smith, R.E. (2001). Psychology. Frontiers and applications. New York: McGraw - Hill Higher Education.
- Rossholt, N. (2005). Det handler om mer enn rosa og blått... (Ss. 129 - 146). I Arneberg, P., Juell, E. & Mørk, O. (red.) (2005) Samtalen i barnehagen. Oslo: N.W. DAMM & SØN.
- Rossholt, N. (2006). Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ikke vellykket fra rammeplangruppa

Rammeplangruppa har med sine foreløpige utkast til ny rammeplan gått utover sitt mandat. Mandatet går ut på å revidere gjeldende rammeplan. Rammeplangruppa har i stedet valgt å skrive en ny. De har imidlertid levert en tekst som i så liten grad forholder seg til barnehagens formål og barnehagelovens begreper, at den neppe vil kunne fungere som forskrift til loven.

AV **TURID THORSBY JANSEN, MARI PETTERSVOLD OG SOLVEIG ØSTREM**

Rammeplangruppa leverte i november 2013 et første utkast til revidert rammeplan. Innspillet fra Høgskolen i Vestfold, nå Høgskolen i Buskerud og Vestfold, la vekt på det problematiske i at arbeidet i svært beskjeden grad var et svar på oppdraget. Mandatet er å revidere gjeldende rammeplan, ikke en nyskriving. En konsekvens av at gruppa fristilte seg fra mandatet, var at referansene til barnehagens formål var utydelige. I stedet dukket det opp andre begreper, og det ble foreslått andre oppgaver som viktige for barnehagen. HBV påpekte at gruppa i sitt videre arbeid måtte ta utgangspunkt i gjeldende lov og rammeplan.

Det eneste HBV kommenterte, var det vi mente det lå innenfor mandatet, nemlig hvilke oppgaver barnehagelæreren ble tilskrevet. Vi så det positive i en

differensiering mellom barnehagelærernes og det øvrige personalets oppgaver, men var kritisk til at arbeidsdelingen hovedsakelig ga barnehagelæreren et organisatorisk ledelsesansvar. Vi påpekte barnehagelærerens betydning i det direkte arbeidet med barna. Vi mente at samspillet med barn må utgjøre basisen for barnehagelærerens pedagogiske ledelse, mens personalledelse i første rekke må være et styreransvar.

PROSESSEN

Det er prisverdig at rammeplangruppa legger ut utkast på Utdanningsdirektoratets nettside og ber om innspill underveis i prosessen. Samtidig er det vanskelig å vite helt hva vi er med på når teksten som presenteres, er så uferdig at den i prinsippet kan ta alle retninger. Med korte frister og alles muligheter for innspill, ser vi en risiko for at alle «snubler i beina på hverandre». Det blir

dessuten vanskelig å snakke om åpenhet all den tid innspillene ikke er offentlig tilgjengelige. Den åpne invitasjonen fra rammeplangruppa følges av begrensningen i neste setning:

«Rammeplangruppa har korte frister, og skal levere endelig forslag i midten av februar. De har derfor ikke kapasitet til å gjøre omfattende endringer på dette stadiet. Vi ber om at du gir dine innspill med denne forutsetningen for øyet.»

Når det nettopp er radikale endringer som trengs, kan vi foreløpig konkludere med at vi er vitner til et demokratisk paradoks.

Slik vi leser det som står på Utdanningsdirektoratets nettside, vil det bli lagt avgjørende vekt på innspillene som kommer fra «blant annet en referansegruppe, Sametinget og de nasjonale sentrene». Hvem som sitter i referansegruppa, er ikke opplyst. Vi har fått svar på dette ved å henvende oss direkte til direktoratet, men vi er spørrende til hvorfor gruppas sammensetning og funksjon ikke er tilgjengelig uten videre.

At innspillene vektlegges forskjellig, blir tydelig når vi ser hvordan dokumentet har utviklet seg fra første til andre utkast. Det er flere som har kommet med de samme innvendingene som HBV. At rammeplangruppa ikke har forholdt seg til mandatet er et sentralt poeng i

Om innspillforfatterne: **TURID THORSBY JANSEN** og **MARI PETTERSVD** er begge førstelektorer ved Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, **SOLVEIG ØSTREM** er førsteamanuensis samme sted (foto Thorsby Jansen: Erik M. Sundt; foto Pettersvold: Arne Solli; foto Østrem: privat).



Utdanningsforbundets uttalelse, som er tilgjengelig på deres nettside.

Utdanningsforbundet gir gode argumenter for å ivareta den

planen dagens barnehager arbeider etter, og kun endre det som oppleves nødvendig. Ingeborg Tveter Thoresen skriver i en kronikk i medlemsbladet Utdanning at arbeidsgruppa i det første utkastet mangler referanser til loven, har gått utover mandatet med å skrive et nytt kapittel om barnehagens verdigrunnlag, og at gruppa gjør sine egne valg av verdier og oppgaver (Tveter Thoresen 2014).

AMBISJONER UTOVER MANDATET?

I sitt andre utkast har rammeplangruppa valgt å ignorere kritikken om at de ikke har forholdt seg til sitt mandat. Teksten er fortsatt vanskelig å forholde seg til, blant annet fordi det ikke gis noen begrunnelser for valgene gruppa har gjort. Dertil virker strukturen ulogisk. Valg av nye betegnelser i overskrifter og andre kjernebegreper enn dem som framheves i formålsparagrafen, indikerer gruppas ambisjoner utover sitt mandat. Det kan også uttrykke manglende kunnskap om hva en forskrift til en lov er.

Vi er kritisk til at formålsparagrafens grunnpilarer omsorg, lek, læring og danning ikke konsekvent følges opp i teksten. Vi leser i stedet to andre varianter: på første side heter det at barnehagens arbeid bygger på rett til medvirkning, omsorg, lek og læring, mens i beskrivelsen av helhetlig pedagogikk er omsorg, lek, læring, språk og kommunikasjon gjort til det grunnleggende.

Det presenteres nye betegnelser på noen av fagområdene uten at dette er begrunnet. Vi finner kreative overskrifter som «situasjon og relasjon», «systematikk og improvisasjon». Videre oppdager vi flere underlige formule-



Ill.: Karl Rikard Nygaard

ringer som vi ikke vet om er resultat av slurv, eller om det faktisk er ment slik. Ett eksempel er når det under avsnittet om bærekraftig utvikling heter at «kommende generasjoner skal høste like mye som vi har gjort». Teksten er upresis, og det brukes upresise betegnelser.

Teksten slår fast at barnehagen er et utdanningstilbud og en del av utdanningsløpet. Dette er en vanlig måte å omtale barnehagen på i muntlig språk, men en forskrift bør forholde seg mer presist til barnehagens juridiske utgangspunkt: at den er frivillig og dermed ikke en del av opplæringen. I og med at barnehagen sorterer under barnehageloven og ikke under opplæringsloven, bør den i rammeplanen omtales som en pedagogisk virksomhet.

Å revidere rammeplanen

Denne artikkelen bygger på første og særlig andre utkast til forslag til ny rammeplan, et arbeid som utføres av en gruppe ledet av professor Elin Eriksen Ødegaard (bildet) ved Høgskolen i Bergen. Det endelige forslaget vil trolig foreligge når du leser dette, men av praktiske grunner kunne Første steg ikke få med seg det. Mer om det endelige rammeplanforslaget i nr. 2 i mai – men du finner både utkast og etter hvert endelig forslag på Utdanningsdirektoratets hjemmeside:

www.utdanningsdirektoratet.no.



Ut fra disse kommentarene til dokumentet som helhet, ønsker vi ikke å gå inn i alle detaljer. Vi vil likevel knytte noen korte kommentarer til tre forhold: barns posisjon, vektleggingen av verbalt språk og barnehagelærerens ansvar.

VÅRE KOMMENTARER

Barns posisjon er uklar både i kapittel 1 om barnehagens formål og verdigrunnlag, i kapittel 3 om barnehagens innhold og i del to, når fagområdene belyses. Barns aktive deltakelse og mulighet til å påvirke barnehagens arbeid er utydelig. Barns betydning i samspillet med barnehagelærerne og det øvrige personalet bør i større grad framheves. Et eksempel på dette er når barns første tid i barnehagen omtales som tilvenning. Med en slik betegnelse tillegges barns bidrag lite vekt.

Språk og kommunikasjon: Vi er spørrende til hvorfor gruppa har valgt å gi språk en så sentral plass i planen. Det er vanskelig å se denne vektingen som en følge av barnehagelovens formåls- og innholdsparagraf. Teksten som omhandler «språk og kommunikasjon» er dessuten primært rettet mot verbale ytringer og kommunikasjonsformer. Andre språklige uttrykksformer får liten plass. Det er kun det verbalspråklige miljøet som nevnes under barnehagelærerens ansvar.

Barnehagelærerens ansvar i det direkte samspillet med barna er fremdeles underkommunisert både i kapittel 3 om barnehagens innhold, og når prosessmålene beskrives under de forskjellige fagområdene. Vi mener barnehagelærerens ledelse av det faglige innholdet i samhandling med barna bør bli tydeligere. De som arbeider i barnehagen, bør ikke omtales som voksne,

men med betegnelser som uttrykker deres rolle i en offentlig virksomhet med et samfunnsmandat.

RAMMEPLANEN SOM STYRINGSdokUMENT

Begge utkastene framstår som uensartet, både rent sjangermessig og med hensyn til språklig kvalitet. Teksten bryter i stor grad med det som vil være egnet for, og trolig forventet av, oppdragsgiveren. Vi er usikre på om gruppa har gitt seg i kast med å skrive en slags lærebok uten å ta høyde for at hvert ord på papiret vil kunne brukes i den politiske kampen om barnehagen.

Mye står på spill. Med revisjon av rammeplanen har vi mulighet til å få et styringsdokument som politikere som vil arbeide for barnehagens egenart og gode vilkår for omsorg, lek læring og dannelse, kan hente støtte i. Fra 2011 ga sentrale myndigheter fra seg muligheten til å styre velferdstjenestene i kommunene gjennom økonomi, øremerking ble erstattet med rammefinansiering. Dermed er styringsdokumentene, altså lover og forskrifter, de eneste reelle styringsredskaper staten har. For barnehagens del blir det desto viktigere at rammeplanen blir et dokument som kan brukes til å styre etter, det vil si et dokument som kan brukes til å sikre at barnehagelovens intensjoner blir ivarettatt. Vi er spørrende til hvordan Utdanningsdirektoratet kan oppnå dette ved å ta utgangspunkt i det utkastet rammeplangruppa har levert.

REFERANSE

Thoresen, Ingeborg Tveter: *Frikoblet fra loven*. Kronikk i Utdanning 2/2014 s 51-53.



HEGE VALÅS er leder av Kontaktforum barnehage og medlem av Utdanningsforbundets sentralstyre (foto: Arne Solli).

Femåringer trenger utdanning innen barnehagens rammer

«Et godt sted å være – mye å lære» var, og er kanskje ennå, visjonen til den barnehagen i Trondheim der jeg var barnehagelærer i 22 år. Teksten sto skrevet med tydelige bokstaver på forsiden av virksomhetsplanen og på t-skjortene til barn og ansatte. Den var grunnpilaren i alt vi gjorde. Denne visjonen er blitt viktig for meg igjen.

Den siste tiden har det gått en debatt om behovet for endringer i utdanningsløpet. Først ute var NHOs administrerende direktør Kristin Skogen Lund på NHOs årskonferanse, der *obligatorisk* barnehage for femåringene ble lansert. Der tok økonomiprofessor Mari Rege ved Universitetet i Stavanger til orde for å satse på gode barnehager med begrunnelse i tidlig innsats og at nytteverdien av dette var stor. Et viktig tiltak for å lykkes med dette er ifølge Rege at arbeidet i barnehagen rettes mot lærings- og ferdighetsmål for barna. Høyres utdanningspolitiske talskvinne Kristin Vinje fulgte senere opp Skogen Lunds og Reges utspill med forslag om *skolestart* for femåringer.

Utspillene rokker ved og utfordrer grunntanken ved barnehagen som læringsarena. I stedet for visjonen fra min barnehage i Trondheim, blir det skapt et motsetningsforhold: *Et godt sted å være ELLER mye å lære*, for å sette det litt på spissen.

VIL IKKE HA TRENINGSLER

Hva vil Skogen Lund og Vinje med sine utspill? De må bunne i mangel på kunnskap om barnehagens mandat og oppgaver og arbeidsmåter. Uttalelsene deres vitner også om et snevert syn på hva utdanning, læring og utvikling i barnehagen er. Denne læringen har som forutsetning god omsorg og kunnskapsrike ansatte. Læring i barnehagen skjer også gjennom voksenstyrte aktiviteter, slik Rege etterlyser. Tilrettelagte lærings-situasjoner har vært en del av den norske barnehagetradisjonen gjennom dens over hundre år lange historie.

Min bekymring er at læringsbegrepet skal reduseres til kun kognitiv utvikling og snevre ferdighetsmål. En slik tenkning vil redusere barnehagen til en treningsleir og en førskole som fokuserer på et begrenset område av et helt menneskes utvikling. Et helhetlig syn på læring, hvor læringen oppstår både gjennom lek, i samspill med andre og i hverdagssituasjoner, gir barn et godt utgangspunkt for videre læring i skole og arbeidsliv.

Leken, på sin side, må ivaretas gjennom barnehagelærerens faglige skjønnsette utøvelse, både som barnets hovedanliggende og som et sted der læring skjer.

NÆRINGSLIVSTOPPER VELKOMNE

Langt viktigere enn å diskutere skolestart for femåringer er det å diskutere og delta i debatten om hvordan vi kan skape gode barnehager.

Næringslivstopper og økonomer ønskes selvsagt velkomne i debatten om framtidens barnehage, men de må ikke få prege debatten alene. Vi som barnehagelærere må ta ansvar for å være tydelige på hva vi mener barna bør og skal lære i barnehagen. Som profesjon har vi kompetanse, berettigelse og et etisk ansvar for å delta i debatten om hva som er god utdanning for de yngste.



Foto: © soleg



BJØRN SAUGSTAD

advokat i Utdanningsforbundet
bjorn.saugstad@utdanningsforbundet.no

Jusspalten

Ytringsfrihet i arbeidsforhold

Ikke sjelden hører vi om tilfeller der arbeidsgivere, for eksempel styrere i kommunale barnehager, søker å begrense den ansattes mulighet til å uttale seg kritisk til lokalpressen. Kan en ansatt «settes munnkurv» på?

Arbeidsmiljøloven § 2-4 er klar på at ansatte «har rett til å varsle om kritikkverdige forhold». Dette er i realiteten en bestemmelse om beskyttelse av arbeidstakerens ytringsfrihet.

Grunnloven § 100 og Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen (EMK) artikkel 10 regulerer ytringsfriheten og dens grenser på en langt mer omfattende måte enn arbeidsmiljøloven. Som følge av grunnlovsendringen i 2004 er offentlig ansattes ytringsfrihet blitt styrket.

Sivilombudsmannen har uttalt seg om hvor grensen for arbeidstakers mulighet til å ytre seg skal trekkes. Utgangspunktet for denne vurderingen kan tas i en uttalelse fra ombudsmannen i 2013: «Arbeidsgiver ikke har adgang til å reagere på en ansattes ytring, med mindre det foreligger en åpenbar risiko for skade på arbeidsgivers legitime og saklige interesser.»

VÆR IKKE ILLOJAL

Konsekvensen av dette er at en arbeidstaker i en kommunal barnehage må legge visse bånd på sine uttalelser. Men

dersom en arbeidsgiver skal kunne innskrenke ytringsfriheten, må dette hjemles enten i lov, i arbeidsavtalen eller i den ulovfestede lojalitetsplikten som gjelder i arbeidsforhold. Lojalitetsplikten gjelder i alle arbeidsforhold. Dette innebærer at den ansatte har en plikt til ikke å ytre seg på en illojal måte «som åpenbart vil skade arbeidsgivers legitime og saklige interesser».

Dette innebærer at når en skal håndheve spørsmål om ytringsfrihetens grenser, må den knyttes opp mot arbeidsgivers styringsrett. Styringsretten gir ingen generell adgang til å regulere eller sanksjonere, eksempelvis ved å gi en ansatt en advarsel som følge av at vedkommende ytrer seg på en måte som arbeidsgiver ikke liker. Som en følge av dette kan ikke en arbeidsgiver slå ned på ytringer som oppfattes av arbeidsgiveren som «uønskede, uheldige eller ubehagelige». Det må arbeidsgiver tåle.

Dersom ytringene ikke er undergitt taushetsplikt, og de i hovedsak gir uttrykk for den ansattes egne oppfatninger, vil dette vanligvis ligge innenfor grensen for hva ansatte kan ytre seg om.

BEVISBYRDEN HOS ARBEIDSGIVER

For å avklare om en ytring er legitim eller ikke, må det alltid foretas en konkret avveining mellom hva som ligger i ytringsfriheten og i lojalitetsplikten. Justisdepartementet har uttalt i Stortingsmelding nr. 26 (2003–2004 s. 110) at begrensninger i ytringsfriheten i utgangspunktet «bare bør gjelde ytringer som påviselig skader, eller påviselig kan skade, arbeidsgivers interesser på en unødige måte, og at bevisbyrden i så fall ligger på arbeidsgiver».

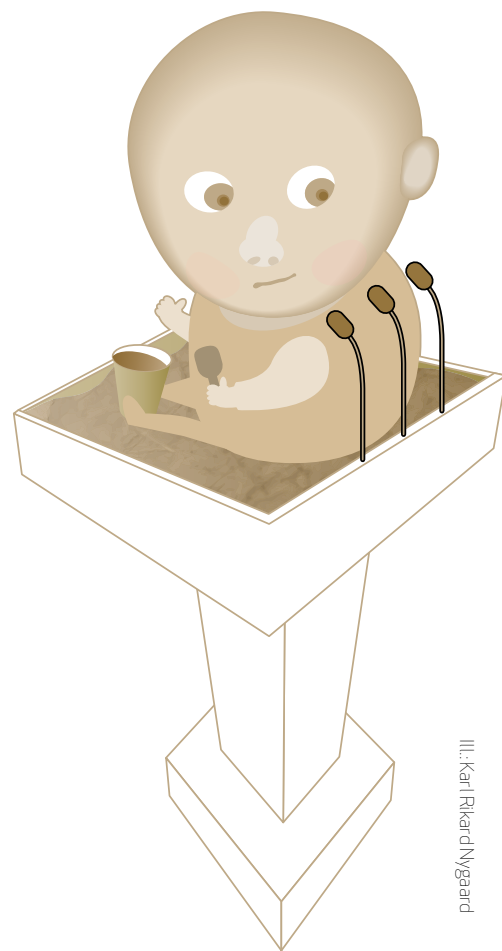
Det slås videre fast at ytringsfriheten i utgangspunktet gjelder forhold som hører inn under arbeidsforholdet og som berører forholdet til arbeidsgiveren. Ansatte i kommunale barnehager har et vidt spillerom, både i form og innhold, til offentlig å gi uttrykk for sin mening, også om forhold på eget arbeidsområde og på egen arbeidsplass.

Når det gjelder ytringsfriheten for ansatte i *private* barnehager får uttalelsen fra ombudsmannen begrenset vekt, ettersom en der kun uttaler seg om offentlig tilsatte, men bestemmelsene i arbeidsmiljøloven § 2–4, Grunnloven § 100 og EMK artikkel 10 gjelder naturlig nok også for dem.



PIA KATARINA HALVORSEN

(denblaappelsin@kanvas.no) er daglig leder av Den blå appelsin Kanvas-barnehage i Oslo (foto: Birger Dahl).



Ill.: Karl Rikard Nygaard

Barns viktige medvirkning

Barns medvirkning er viktig, men medvirkning må ikke være et krav vi stiller til barna.

Neoliberalisme, new public management (NPM) og andre økonomiske interesser introduserer oss for begreper som kvalitet, målstyring, kontroll, kartlegging og livslang læring. Derfor er det viktig at vi tar oss tid til å reflektere over hvordan disse tankene og forventningene harmonerer med vår norske barnehagetradisjon.

Barns medvirkning bør sees i sammenheng med vårt samfunnsmandat. Barnehagen skal framstå som en demokratisk møteplass der vi verner om ulikhet og delaktighet. Vi skal ikke lære barna om demokrati og åndsfrihet, vi skal leve i disse verdiene. Dette er et arbeid som aldri blir ferdig. Barns rett til medvirkning skal forstås som et etisk og demokratisk prosjekt, der mennesker samhandler, lytter til og respekterer hverandre i et fellesskap. Barns medvirkning kan komme i et spenningsforhold til andre hensyn vi skal ta, og da er det viktig å holde fast ved samfunnsmandatet vårt, ved verdiene og ved vårt barnesyn. Barn skal møtes som subjekter og skal således få lov til å være delaktige i egen hverdag.

I barnehagen er vi voksne rollemodeller for barna. Som leder er jeg

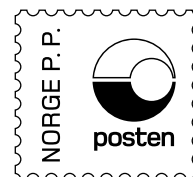
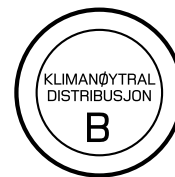
rollemodell også for personalet. I min lederhverdag er jeg svært bevisst på å gi mitt personale de samme mulighetene og rommene som jeg ønsker at barna skal møte. Når jeg forventer at personalet deltar helhjertet i demokratiske prosesser med barna, må jeg også sørge for at de selv føler tilhørighet, kompetanse og autonomi! Barns medvirkning er en av mange grunner til at lek bør stå høyt på agendaen i en hver barnehage. De voksnes kunnskap og forståelse for den betydningen som ligger i barns lek og uttrykksformer er avgjørende når vi skal gjøre medvirkning om til praksis og mer enn fine ord. Når jeg noen ganger spør barna om hva de liker best i barnehagen, svarer de ni av ti ganger: Å leke! Lek er barnets grunnleggende uttrykksform og ytringsform og det er en våre aller viktigste oppgaver å sørge for at barna gis mulighet til ytringsfrihet og handlingsrom i leken. Det er mange grunner til å tviholde på lekens plass i barnehagen, men her framhever jeg leken fra et medvirkningsperspektiv.

Det er viktig å være seg bevisst at *medvirkning ikke er et krav* vi stiller til barna. En ensidig forståelse av begrepet

medvirkning kan forville oss til å tro at det dreier seg om å velge eller bestemme. Vi skal passe oss for at barn må bestemme når de egentlig er ubestemte, det må være rom for å uttrykke usikkerhet. Medvirkning dreier seg ikke om rutine eller regelpregede individuelle valg. Til tider opplever jeg at frykten for å ikke oppfylle kravene i rammeverket, som fagområdene i Rammeplanen, gjør at vi er redde for å overlate regien til barna.

I barnehagen vår har vi valgt å arbeide i prosjekt heller enn etter faste temaer og planer. Vi erfarer at barna i mye større grad enn tidligere blir tatt på alvor i arbeidet når vi gir dem mulighet til å påvirke sin egen hverdag, når de får uttrykke tanker og meninger, samt å lytte til andres, og når de er delaktige i utforming og vurdering av innholdet i barnehagen.

I bunn og grunn handler det om menneskesyn og verdier. Det er viktig å vite når vi møter nye krav om målstyring, effektivitet og kvalitetskriterier.



Returadresse:
Første steg
Utdanningsforbundet
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

Les **FØRSTE STEG** digitalt

1. Gå inn på udf.no/forstesteg-eblad
2. Velg utgave
3. God lesing!