



2 | 2005

Første steg

TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE

Barnekonvensjonen EN DEL AV SAMFUNNS MASKINERIET



Barns rett til
medbestemmelse
stiller krav til
førskolelærerne

Rammeplanen er
ryggraden

Engasjer deg i
Prosjekt organisasjon 2006

Nye tilbud
ved høgskolene
i Oslo og Vestfold



Første steg – et tilbud til DEG som er førskolelærer

Ved inngangen til noe nytt



Første steg

Tidsskrift for førskolelærere
Utgitt av Utdanningsforbundet

Ansvarlig redaktør:

Arne Solli
as@utdanningsakademiet.no
tlf 24 14 21 67 | 24 14 20 00,
913 72 699

Abonnementskonsulent:

Tove Dahl
tove.dahl@utdanningsakademiet.no
forstesteg@utdanningsakademiet.no
tlf 24 14 20 32 | 24 14 20 00
faks 22 20 31 17

Grafisk design og illustrasjon:

Karl Rikard Nygaard
karlrn@czi.net
tlf 48 28 68 08

Trykk:

Hegland Trykkeri A/S,
Trøgslø 9, 4400 Flekkefjord

ISSN 1504-1891

Besøksadresse:

Hausmannsgate 17, Oslo

Postadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo



UTDANNINGS
FORBUNDET

Barnehageloven er i boks. Senest fredag 1. juli overleveres forslag til ny rammeplan til barne- og familieminister Laila Dåvøy. Forhåpentligvis får alle dem som planen angår, rikelig med tid til å uttale seg om forslaget i en høringsrunde. Det alle forventer er at lov og rammeplan i stor grad vil inneholde elementer fra FNs barnekonvensjon, ikke minst fra konvensjonens artikkel 12 om barns rett til medvirkning.

Formuleringen «barns rett til medvirkning» inneholder muligheter. Førsteamanuensis Berit Bae ved Høgskolen i Oslo påpeker en av disse mulighetene i forrige nummer av dette tidsskriftet: Skal barn i barnehagen oppnå reell rett til medvirkning, vil barnehagen trenge *flere voksne* med den rette pedagogiske utdanningen, det vil si førskolelærerutdanning, enn det som er tilfelle nå. Det trengs utdanning og trening for å kunne se det lille barnet som først og fremst må uttrykke seg ikke-verbalt. «Å tolke barns uttrykk krever kompetanse,» som Mimi Bjerkestrand og Lasse Kolstad, leder og nestleder av seksjon barnehage, sier i dette nummeret. De forlanger i den forbindelse at den norske barnehagen, som har Nordens laveste prosentandel av førskolelærere blant de ansatte, oppgraderes fra 30 til 50 prosent førskolelærere. Det er intet urimelig krav. For snart vil barnas fremste representanter – foreldrene – oppdage hvilken innflytelse de er blitt gitt, og foreldrene vil ha gode svar fra noen som kan svare når de blir spurt om noe.

Slik jeg ser det, går det utmerket godt an å knytte medvirkningskravet til profesjonsidealdebatten. En av forfatterne i dette nummeret, Rannveig Aas Olsbu, gjør det. Profesjonsidealdebatten er en viktig del av Utdanningsforbundets Prosjekt organisasjon 2006, der det å styrke forbundet i den offentlige debatten er et av flere viktige mål. For førskolelærerne gjelder det å få lagt på bordet hva de *kan*, og hva barnehagen kan *tilby*. Barnehagens *tause kunnskap* bør ropes ut på de arenaer som byr seg, enten det skjer i førskolelærernes daglige møter med foreldrene eller i dyster med politikere og byråkrater. Like lite som leger vil la seg faglig *overstyre* av politikere eller andre lekfolk, bør førskolelærere tillate det. Ingen vet bedre enn førskolelærerne hva «medvirkning» vil si i barnehagesammenheng, samtidig som kravet om barns rett til medvirkning – ofte ved foreldrene – åpner for gylne muligheter til å målbære både hva som skjer i barnehagen, og hvorfor førskolelærerne er de best egnede til å styre det som skjer der.

Arne Solli

Første steg > Innhold nr. 2 | juni 2005

4 Tove Hauge drøfter hvordan barns rett til især medvirkning kan forankres i den norske barnehagen. Alle barnehageansatte må bli bevisstgjort om sine plikter i henhold til FNs barnekonvensjon, skriver Hauge.

7 Les Bedre barnehager skriftserie om førskolelærerne og debatten om profesjonsidealet!

8 Advokat Bente Kraugerud uttaler seg om noen juridiske konsekvenser av FNs barnekonvensjon.

10 Mari Pettersvold og Kristin Ryjord Tholin ser på forholdet mellom Barnekonvensjonen, barnehagelov, rammeplan, barnehagen som læringsarena, og faren for «skolifisering».

14 Torill Strand spør: Hva innebærer det at barnehagen nå oppfattes som en betydningsfull dannelsesarena? Og hvorfor har vi fått dette nye synet på barnehagen?

17 **Jus:** Ny arbeidsmiljølov på trappene.

18 Jorunn H. Midtsundstad sier at i rommet mellom barnehagen og hjemmet er førskolelærernes kompetanse viktigst i forhold til å synliggjøre barnehagens berettigelse. Hun håper dette blir tatt hensyn til i den nye rammeplanen.



Arbeidsplassstillitsvalgte Jeanette Martinsen (t.v.) fra Bjørneklova barnehage og Nina Wirum fra Nabbetorp barnehage i Fredrikstad har gitt til kjenne sine syn på hvordan den nye rammeplanen bør være.

22 **Reportasje fra Fredrikstad og Loen:** Arbeidsplassstillitsvalgte i Fredrikstad redegjør for hvordan den nye rammeplanen bør være. Rammeplanutvalgets leder Thomas Moser finner det uheldig at den gamle rammeplanen nå skal legges til side uten en evaluering.

26 Seksjonsledelsens sider

28 Inga Margrethe Eira Bjørn tror på en tilfredsstillende rammeplan, sett med samiske øyne.

31 Einar Juell oppfordrer alle medlemmer til å engasjere seg i Prosjekt organisasjon 2006. Slik han ser det, gjelder det Utdanningsforbundets framtid.

32 Ellinor Gilberg mener førskolelærerne vil kunne oppnå styrket profesjonalitet og en tydeligere posisjon i det offentlige rom gjennom Prosjekt organisasjon 2006.

34 Brit Stangeland Salte gjør greie for «Orda gror»-prosjektet for barn med norsk som andrespråk i barnehagen. Dei tospråklege barna i Time kommune på Jæren er blitt dyktigare i både norsk og sitt eige morsmål, hevdar ho.

36 Høgskolen i Oslo tilbyr fordypningsenheten *Språk, makt og barnehagepolitikk*, der det overordnede målet er å gjøre førskolelærerne i stand til å påvirke barnehagepolitikken i kommunene.

38 Høgskolen i Vestfold tilbyr i samarbeid med Danmarks Pædagogiske Universitet et mastergradsstudium i barnehage- og profesjonsutvikling for førskolelærere som ser barnehagen både som en del av det politiske spillet og som en del av oppvekstlandskapet.

40 **Ytring:** Rannveig Aas Olsbu hilser implementeringen av Barnekonvensjonen i norsk lov velkommen, og hun oppfordrer førskolelærerne til å gripe muligheten til å framstå som fagfolk og profesjonelle.

43 **Med styreblikk:** Sett av penger nok, forlanger Rut Bergem.

Alt usignert stoff står for redaktørens regning.

Et nytt perspektiv i arbeidet med barn

FNs barnekonvensjon dreier seg om barns rett til beskyttelse, til oppdragelse, og til medvirkning. Hvordan kan disse rettighetene forankres i den norske barnehagen? Her rettes søkelyset særlig mot barns rett til medvirkning, nedfelt i konvensjonens artikkel 12.

Av Tove Hauge

I 1989 ble FNs barnekonvensjon underskrevet av de fleste land i verden, unntatt USA og Somalia. Den ble ratifisert av Norge i 1991. I 2003 vedtok Stortinget at den skulle inkorporeres i norsk lov. I diskusjonen om inkorporering ble det blant annet stilt spørsmål om det er et problem at internasjonale forpliktelser reduserer Stortingets handlefrihet. Geir Ulfstein, direktør for Senter for menneskerettigheter, spurte i en kronikk i Dagbladet 7. april i år om det er grunn til å være bekymret over Norges internasjonale menneskerettighetsforpliktelser og menneskerettighetenes stilling i norsk rett. Han konkluderte med at Norge fortsatt bør innlemme menneskerettighetskonvensjoner i norsk rett, med den forrang som følger menneskerettsloven.

Barnekonvensjonen er et grunnlag for lovarbeid og referansegrunnlag for planer som angår barn og unge. Konvensjonens 42 artikler handler om barns rettigheter og gjelder for barn fra 0 til 18 år. Artikkel 3 i Barnekonvensjonen om *barnets beste* er overordnet. Artikkel 3 innebærer at barneperspektivet skal legges til grunn. Dette må bevisstgjøres i all oppdragelse og utdanning. **Utdanningsforbundet ser barnehagen som en del av utdanningssystemet.** Artikkel 28 om barns rett til utdanning og artikkel 29 om utdanningens formål er dermed relevant i utforming av barnehagepolitikken og barnehagens innhold.

De tre prinsippene

Grovt sett kan vi ordne artiklene i tre prinsipper; *barns rett til beskyttelse, barns rett til oppdragelse, og barns rett til medvirkning*. Disse tre prinsippene skal være gjennomgående også i barnehagens virksomhet:

BARNEHAGEN SKAL BESKYTTE BARN: Dette perspektivet har vi tradisjon for å ivareta i norsk barneomsorg og barnehage. Utdanningsforbundet har stilt krav om nasjonale standarder som god bemanning, høy kompetanse og arealbestemmelser som virkemiddel, for å sikre barna trygge barnehagetilbud.

BARNEHAGEN SKAL BIDRA TIL OPPDRAGELSEN: Selv om foreldrene har hovedansvaret, skal barnehagen samarbeide med dem om oppdragelsen.

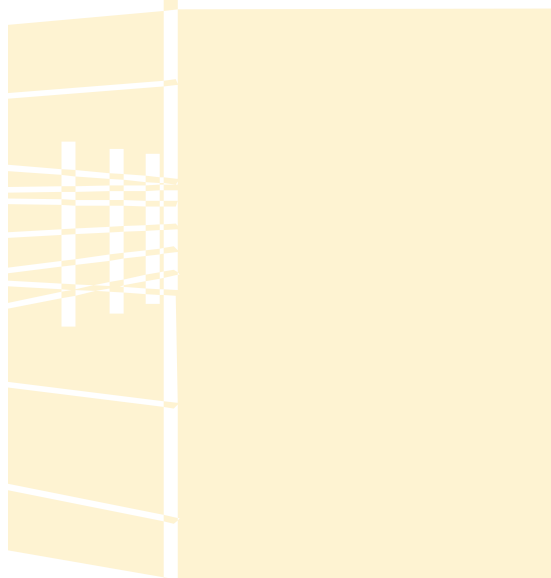
BARNEHAGEN SKAL BIDRA TIL BARNES MEDVIRKNING: Barnehagen er den første samfunnsinstitusjon som møter barnet. Her legges grunnlaget for oppøving av demokratiske prosesser. Artikkel 12 i Barnekonvensjonen er en prinsipiell artikkel. Her fokuseres barns rett til medvirkning, et viktig prinsipp i all demokratisk tenkning. Hva vi legger i ordet «medvirkning» eller «deltakelse», er avhengig av i hvilken sammenheng det brukes og hvem vi snakker om. Derfor må det defineres av kompetente personer. Det er for eksempel ulike grader av medvirkning – fra vi snakker om små barn som må få uttrykke sin mening og til at voksne kan medvirke i beslutningsprosesser gjennom sin stemmerett.

Redefinering av voksenrollen

Verden lytter ikke til barn. Det er ikke det at barn har alle svarene, men de bringer med seg noe nytt og friskt. En klarhet som ikke alltid er til stede hos voksne. Barn har ikke stemmerett, og blir ofte sett på som noen som ikke skal bli sett ikke hørt.» Slik begrunner Carol Bellamy, øverste sjef for FNs barnefond, UNICEF, i intervju med Dagbladet 13. april i år hvorfor vi må lytte til barn. Å lytte til barn er ingen selvfølge i mange kulturkretser. I Norge har det i noen tiår vært arbeidet for at barns stemmer skal lyttes til. Det er blitt slagord for barneforskere, frivillige organisasjoner og politikere, uten at det har vært utdypet nok hvordan voksne skal redefinere sin rolle i skole, barnehage, velferdstjenester og i hjemmene.

Mens reklamen lenge har visst å utnytte barns uttrykk og behov for alt det er verdt, har fagfolks vurderinger kommet noe i bakgrunnen. Pedagogers betydning og deres bevissthet om barnerettigheter er likevel økende, kanskje også fordi «barneaktivister» har fått gjennomslag. Å gi barn anerkjennelse er imidlertid noe annet enn å gi dem symbolverdi. Tolkning av realitetene byr på utfordringer, særlig for barnehageansatte som er i daglig samvær med barna.

Forslaget til ny barnehagelov vektlegger barns rett til medvirkning i større grad enn tidligere (Ot.prp. 72 (2004-2005)). Barne- og familieminister Laila Dævøy uttaler til Utdanning nr.10/2005 om barns rett til medvirkning slik det er formulert i FNs konvensjon om barns rettigheter: «Det understreker at hvert enkelt barn har rett til å bli sett og erkjent i barnehagen. Det betyr ikke at de voksnes ansvar for å bestemme er blitt mindre. Det skal alltid være ei bør bare for voksne. Vi skal heller ikke ha noe slags tillitsmannsap-



Dette er fremdeles viktige tema i førskolelærerutdanning og i etterutdanningen, som ikke må oversees.

Definisjonsmakt og kunnskapsnivå

Å gi barn rett til medvirkning innebærer å gjøre barns perspektiv gjeldende. Det handler om å anerkjenne barn som likeverdige *subjekter*, ikke bare at barnet blir *objekt* for den voksnes blikk. Stipendiat Solveig Østrem skriver i en kronikk i Klassekampen 16. desember 2004: «Å bli anerkjent er ikke først og fremst 'å bli sett' i den forstand voksne ser. Å anerkjenne barnet som subjekt betyr at barnets blikk får være med å definere virkeligheten.»

Førsteamanuensis Berit Bae har gjort omfattende empirisk forskning på dialoger mellom barn og førskolelærere. Bae sier dette i



Tove Hauge er spesialkonsulent i Utdanningsforbundet.

(Foto: Erik Sundt)

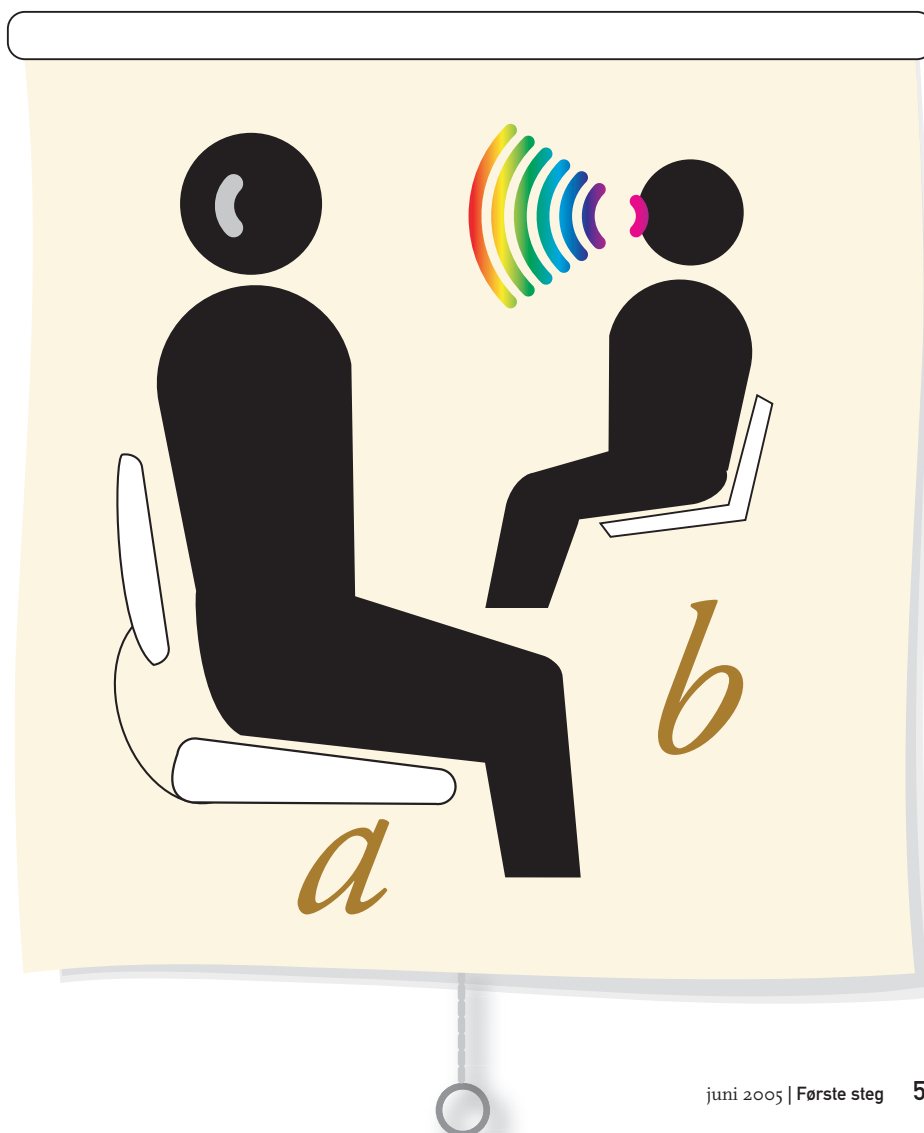
Første steg nr. 1/2005 om tolkning av formuleringene i barnehageloven følgende om barns medbestemmelse: «Hvordan formuleringene skal tolkes, blir muligens med tiden en oppgave fagfolk ved høyskolene vil få utrede, blant annet og ikke minst med utgangspunkt i FN's barnekonvensjon. Det som imidlertid er et stort spørsmål, er om en oppfølging av Barnekonvensjonen lar seg gjennomføre dersom mange av de som arbeider i barnehagen ikke har en utdanningsbakgrunn som har lært dem å se og å møte barn

parat i barnehagen. Men barn skal høres, og deres synspunkt skal tillegges vekt.»

Arbeidsgruppen for revisjon av rammeplanen for barnehagen skal levere sitt forslag senest 1. juli. I mandatet står det at planen skal «bygge på internasjonale konvensjoner som Norge er forpliktet til å følge». Rammeplanen skal ha status som forskrift og skal utdype lovens bestemmelser om formål, innhold og barns og foreldres medvirkning. Rammeplanen skal være et redskap for barnehagens ansatte og et grunnlag for myndighetenes tilsynsvirksomhet. Det er grunn til å tro at Barnekonvensjonens prinsipper blir fulgt opp i rammeplanen for barnehagen. En tydeliggjøring i planen vil forhåpentligvis også bidra til at gode eksempler på medvirkning i barnehagen fremheves og diskuteres.

Forskjellen mellom statlige handlingsplaner og handling i praksis kan være stor. Fra praksis i barnehagen har vi eksempler på hvordan barn oppfatter situasjoner og regler. Det kan gi oss aha-opplevelser og bidra til problemløsninger så vel som forbedring av miljøet. Et enkelt eksempel er det barnet som en barneforsker intervjuet: Hun trodde det var en regel i barnehagen som sa at den øverste skiva i matpakka måtte spises først. Barns små og store problemer kan løses dersom vi tar oss tid til å lytte...

Barnehagebarn kan uttrykke seg, men de er i varierende grad verbale, alt etter alder og modenhet. De voksnes rolle er derfor viktig, særlig for de minste barna som trenger trygge rammer for å få fram sitt budskap. De voksne må ha forståelse og kompetanse til å tolke budskapet og samtidig ta sitt ansvar for å kommunisere barnas interesser og behov videre. De må være i dialog med barnet, slik at barnet forstår grenser og muligheter.





som subjekter.» Baes spørsmål er viktig, og det krever oppfølging. Dersom det ikke stilles krav til kompetanse hos barnehageansatte, og dersom det ikke er nok voksne til å kommunisere med barna i barnehagen, har retorikk om barns medvirkning liten betydning.

Artikkel 42 sier at konvensjonsteksten skal gjøres kjent for barn og voksne. I lærerutdanningene og andre barnefaglige utdanninger må Barnekonvensjonens forpliktelser være en naturlig referanse og en del av skoleingen. Dette har Utdanningsforbundet, sammen med andre organisasjoner, tatt opp gjennom høringer og innspill til lov, planer og barnestrategier. Forum for Barnekonvensjonen arbeider for institusjonalisert og systematisk opplæring og skoleing om Barnekonvensjonen.

Hva med de 15 000?

Barneombudet skal ifølge loven overvåke at konvensjonen blir tatt hensyn til. Hvor lett det er å håndtere rettighetene til de yngste barna, særlig de 15 000 barna som ikke har fått barnehageplass, kan man sette spørsmålstegn ved. Barne- og familiedepartementet har et overordnet ansvar både for barnehagene og for å følge opp og rapportering til FN-komiteen om Norges status når det gjelder Barnekonvensjonen. Komiteen overvåker oppfølging av konvensjonen på bakgrunn av rapportering. Alle departementene har et ansvar for sine felt. De er blitt stilt til ansvar blant annet på regjeringshøringene arrangert av Forum for Barnekonvensjonen, før Norges rapportering til komiteen.

Utdannings- og forskningsdepartementet har ansvar for å følge opp Barnekonvensjonen i nye læreplaner for grunnsopplæringa og i rammeplanene for lærerutdanningene. Rammeplanene for lærerutdanningene, som nå evalueres, bør forsterkes på dette punktet, for å sikre at alle lærere som arbeider med barn, ikke bare har kjennskap til Barnekonvensjonen, men at de også får et aktivt forhold til konvensjonens prinsipper. Styrere og rektorer må ha kunnskap om Barnekonvensjonen, slik at de kan sørge for at lærere og barnehageansatte får skoleing og blir bevisstgjort om konvensjonens forpliktelser. Dette gir ikke bare kunnskapsgrunnlag, det gir et nytt perspektiv, et holdningsgrunnlag i arbeidet med barn.

Utdrag fra FNs barnekonvensjon



Artikkel 3 Barnets beste

1. Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.
2. Partene påtar seg å sikre barnet den beskyttelse og omsorg som er nødvendig for barnets trivsel, idet hensyn tas til rettighetene og forpliktelsene til barnets foreldre, verger eller andre enkeltpersoner som har det juridiske ansvaret for ham eller henne, og skal treffe alle egnede, lovgivningsmessige og administrative tiltak for dette formål.
3. Partene skal sørge for at de institusjoner og tjenester som har ansvaret for omsorgen for barns omsorg eller beskyttelse, retter seg etter de standarder som er fastsatt av de kompetente myndigheter, særlig med hensyn til sikkerhet, helse, personalets antall og kvalifikasjoner, samt kvalifisert tilsyn.

Artikkel 12 Å si sin mening

1. Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.
2. For disse formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller gjennom en representant eller et egnet organ, på en måte som er i samsvar med saksbehandlingsreglene i nasjonal rett.

Artikkel 28 Utdanning

1. Partene anerkjenner barnets rett til utdanning, og med sikte på å oppnå denne rett gradvis og på grunnlag av like muligheter skal de særlig:
 - a) gjøre grunnutdanningen obligatorisk og gratis tilgjengelig for alle,
 - b) oppmuntre utviklingen av forskjellige former for videregående opplæring, herunder allmennfaglig og yrkesfaglig opplæring, gjøre dem tilgjengelige og oppnåelige for ethvert barn, og treffe egnede tiltak som f.eks. innføring av gratis undervisning og tilbud om økonomisk støtte ved behov,
 - c) ved alle egnede midler gjøre høyere utdanning tilgjengelig for alle på grunnlag av den enkeltes evner,
 - d) gjøre informasjon og veiledning om undervisning og fagopplæring tilgjengelig og oppnåelig for alle barn,
 - e) treffe tiltak for å oppmuntre til regelmessig skolegang og for å redusere antallet av dem som ikke fullfører skolegangen.
2. Partene skal treffe alle egnede tiltak for å sikre at skolens disiplin utøves på en måte som er forenlig med barnets menneskeverd og i samsvar med denne konvensjon.
3. Partene skal fremme og oppmuntre internasjonalt samarbeid om forhold som angår utdanning, særlig med henblikk på å bidra til å avskaffe uvitenhet og analfabetisme over hele verden og å lette tilgangen til vitenskapelig og teknologisk kunnskap og moderne undervisningsmetoder. I denne sammenheng skal det tas særskilt hensyn til utviklingslandenes behov.

Artikkel 29 Utdanningens formål

1. Partene er enige om at barnets utdanning skal ta sikte på:
 - a) å utvikle barnets personlighet, talenter og mentale og fysiske evner så langt det er mulig,
 - b) å utvikle respekt for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter og for prinsippene nedfelt i De forente nasjoners pakt,
 - c) å utvikle respekt for dets foreldre, dets egen kulturelle identitet, språk og verdier, for de nasjonale verdier i det land barnet bor, landet hvor han eller hun eventuelt kommer fra og for kulturer som er forskjellige fra barnets egen kultur,
 - d) å forberede barnet til et ansvarlig liv i et fritt samfunn i en ånd av forståelse, fred, toleranse, likestilling mellom kjønnene og vennskap mellom alle folkeslag, etniske, nasjonale og religiøse grupper og personer som tilhører urbefolkningen,
 - e) å fremme respekten for det naturlige miljø.
2. Ingen del av denne artikkel eller artikkel 28 skal oppfattes slik at det gripes inn i personers og organisasjoners frihet til å opprette og lede utdanningsinstitusjoner, under forutsetning av at prinsippene fastsatt i nr. 1 i denne artikkel overholdes, og at den undervisningen som blir gitt i slike institusjoner er i samsvar med de minimumskrav vedkommende stat eventuelt har fastsett.

Utskrift fra Barne- og familiedepartementets nettsider.



BLI PRØFF

Reflekterte profesjonelle
— det er førskolelærerne, det!

Og om du ikke er helt sikker på om du er det
ennå, kan du ha nytte av skriftserieheftet
Førskolelærerne og debatten om profesjonsidealet



Heftet koster 100 kroner

Bestill i dag!

Kontakt Marianne Langeland på
telefon 24 14 20 40

Eller bestill per e-post til
marianne.langeland@utdanningsakademiet.no

Slutt opp om Prosjekt organisasjon 2006

Delta i debatten om profesjonsidealet i et førskolelærerperspektiv.
Vi trenger enda dyktigere førskolelærere, en enda bedre barnehage, og
et enda sterkere og mer slagkraftig Utdanningsforbund.



Barnekonvensjonen styrker barns rett til medbestemmelse

Poenget med reglene i FNs barnekonvensjon er at barna skal få uttrykke sine synspunkter på det som innvirker på deres situasjon i barnehagen, og at dette skjer ut fra blant annet barnas nivå og modenhet.

Av Bente Kraugerud

FNs barnekonvensjon ble inntatt som del av menneskerettsloven med virkning fra 1. oktober 2003. Dette innebærer at Barnekonvensjonen har direkte virkning som norsk lov. Barnekonvensjonens bestemmelser skal videre i medhold av menneskerettslovens paragraf 3 ha forrang fremfor andre lovbestemmelser ved motstrid.

Et av de sentrale prinsippene i Barnekonvensjonen er barnets rett til deltakelse og innflytelse på forhold og avgjørelser som angår det selv. Dette innebærer retten til å få uttrykke seg om forhold som angår barnet, rett til å bli hørt før avgjørelser som kan innvirke på barnets situasjon tas, og en plikt for beslutningstakeren til å tillegge barnets mening vekt.

Barnets medbestemmelsesrett er nedfelt i artikkel 12 i konvensjonen, og pålegger statene en plikt til å sørge for at nasjonal rett inneholder regler som sikrer barnets medbestemmelsesrett i tråd med konvensjonens regler. Artikkel 12 er en av konvensjonens fire grunnprinsipper, de øvrige er prinsippet om ikke-diskriminering i artikkel 2, barnets beste i artikkel 3 og retten til liv og utvikling i artikkel 6. **Artikkel 12 om barnets rett til medbestemmelse må ses i sammenheng med artikkel 3, som fastslår at barnets beste skal være det grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører barn.**

«Voksenverdenens» plikt

Det er viktig å merke seg at selv om konvensjonen gir barnet rett til å gi uttrykk for sine synspunkter og til å bli hørt i saker som angår det, har barnet ingen plikt til å uttrykke syns-

punkter, og skal heller ikke ha noe ansvar for den avgjørelsen som blir tatt. Konvensjonen gir imidlertid «voksenverdenen» en plikt til å sørge for at barnet får uttrykke seg om forhold det selv ønsker, før man tar avgjørelser eller beslutninger som angår barnet.

Det er videre viktig å merke seg at barnets rett til å uttrykke seg ikke bare omfatter såkalte juridiske beslutninger og avgjørelser, for eksempel om hvor barnet vil bo når foreldrene ikke bor sammen, om tiltak fra barnevernet, og så videre. Barnets medbestemmelsesrett gjelder i prinsippet også enhver annen form for avgjørelse eller beslutning som kan influere på barnets situasjon.

I langt de fleste tilfeller vil foreldrene ivareta barnets medbestemmelsesrett overfor andre aktører. Det er også foreldrene som er de juridiske representantene for barnet, og som utøver barnets partsrettigheter i en rekke sammenhenger, blant annet overfor barnehagen. Barnets medbestemmelsesrett vil imidlertid kunne komme i tillegg til disse rettighetene, og medfører at barnet selv også har rett til å uttrykke sine synspunkter, det vil si i tillegg til de synspunkter som foreldrene har gitt, for eksempel om barnehagens innhold og planlegging.

Barnekonvensjonen opererer ikke med noen nedre aldersgrense for når et barn har rett til å bli hørt, slik norsk rett har i barne-loven når det gjelder barns rett til å uttale seg om hvilken av foreldrene det skal bo fast hos. I stedet har man valgt en bestemmelse som innebærer at dersom barnet er i stand til å danne seg synspunkter om et forhold, så har de voksne plikt til å la det få uttrykke seg. Dette innebærer at barnets medbestemmelsesrett vil variere i forhold til type saker

og type spørsmål, og av barnets utvikling og modenhet. Poenget er at barnet vil få stadig større og mer omfangsrik medbestemmelsesrett ettersom det blir eldre, noe som igjen vil føre til at «voksenverdenen» vil måtte tillegge barnets mening større vekt etter hvert som det vokser til.

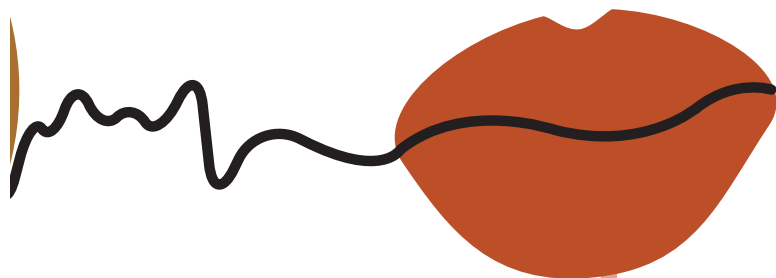
Medbestemmelsesrett i barnehagen

Det er grunn til å anta at vi i norsk rett ikke har hatt like mye fokus på Barnekonvensjonens regler om barnets medbestemmelsesrett når det gjelder barn under skolepliktig alder. Mange lovregler gir barn i skolepliktig alder rett til å uttale seg om forhold som angår det selv, og i opplæringsloven (oppl.) har man eksempelvis eksplisitt gitt eleven rett til å uttale seg i sak som gjelder bortvisning, jf oppl. paragraf 2-10, og rett til å uttale seg ved siden av foreldrene om tilbud om spesialundervisning, jf oppl. paragraf 5-4.

Barnehageloven har hittil ikke hatt noen bestemmelser som gir barna rett til å medvirke i barnehagen, men det er antatt at norsk rett er i samsvar med Barnekonvensjonen på dette området. Barnas rett til å medvirke har vært ivaretatt indirekte, ved at foreldrene som deltakere i foreldreråd og samarbeidsutvalg har plikt og rett til å uttale seg om årsplaner o.a. I tillegg følger det av formålsbestemmelsen i paragraf 1 at virksomheten i barnehagen skal foregå i nær forståelse og i samarbeid med hjemmene.

Videre er barnas rett medvirkning nedfelt som et prinsipp i rammeplanen for barnehagene, blant annet er det uttalt at barna bør gis mulighet til å styre egen hverdag innenfor grenser som de kan mestre, at de bør få delta i vurderingen av miljøet i barnehagen, og at





Bente Kraugerud er
advokat i Advokat-
firmaet Raugland.
(Foto: Erik Sundt)

de bør få oppleve at synspunkter og mening-
er tas på alvor.

Det er således ingen tvil om at barneha-
gene, også i tiden før konvensjonen ble gitt
direkte virkning som norsk lov, hadde en
plikt til å la barna uttrykke seg om forhold-
ene og hverdagen i barnehagen. Fordi man
ikke har hatt en slik forpliktelse klart uttrykt
i lovverket for barnehagene, er det imidler-
tid grunn til å stille spørsmål ved om barnas
medbestemmelsesrett har blitt ivaretatt godt
nok i praksis.

For å presisere medbestemmelsesretten,
har Barne- og familiedepartementet (BFD)
foreslått¹ en ny bestemmelse i barnehage-
loven som understreker barnets rett, og per-
sonalets og barnehagemyndighetenes plikt,
til å sørge for at barna får uttrykke seg, og
at deres synspunkter tillegges tilbørlig vekt.
Begrepet «å uttrykke seg» fremfor «å uttale
seg» er benyttet for å understreke at medbe-
stemmelsesretten ikke avhenger av at barnet
har et muntlig språk det kan bruke for å ut-
tale seg om barnehagen.

Konsekvenser

Som nevnt innledningsvis er barns med-
bestemmelsesrett en pliktbestemmelse for
blant annet barnehagens personale og barne-
hagemyndighetene. Denne plikten omfatter
også informasjon til barnet om at det har rett
til å uttrykke seg dersom det ønsker det, og at
man vil ta deres mening på alvor. I dette lig-
ger ikke at ansvaret for hvordan barnehagen
skal være overlates til barna, og heller ikke at
barna får myndighet til å ta avgjørelser om
hvordan barnehagen skal være. Barna får
imidlertid en status som en slags hørings-
instans, i den forstand at de voksne i barne-

hagen må ta barna med på råd i det omfang
som alder og utvikling tillater. Selv om bar-
net ikke er i stand til å ta en avgjørelse el-
ler til å se konsekvensene av sitt syn, er det
ikke til hinder for at det får uttrykke sin
mening om saken. Det blir deretter opp til den
voksne å vurdere hvilken vekt barnets syn
skal tillegges.

Primært vil det være barnehagens perso-
nale som må ivareta barnas medbestemmel-
sesrett, og denne vil altså komme i tillegg til
foreldrene og deres rolle. Barnekonvensjonen
vil således være til hinder for at man katego-
risk bare lar foreldrene uttaler seg på barnas
vegne, uansett spørsmål og uten at man har
vurdert om barna skal få uttrykke seg i sa-
ken. Det er videre viktig at barns medvirk-
ning skjer slik at barnet unngår å komme i
lojalitetskonflikter, for eksempel i forhold til
hjemmet, søsken, kamerater i barnehagen,
eller lignende.

For det første vil barnas medbestemmelses-
rett være av betydning for forhold som er av
personlig karakter for barnet, og gjelder både
den fysiske og psykiske integriteten. Barnas
medbestemmelsesrett vil videre få betydning
for planlegging av aktiviteter i barnehagen.
Her viser en rekke undersøkelser som har
blitt gjort i forbindelse med kvalitetssatsin-
gen på barnehager, at barnehagene har mye
å hente før barna er involvert på den måten
som det legges opp til.

Medbestemmelsesretten vil blant annet
føre til at barna skal få mulighet til å ut-
trykke meninger og synspunkter i forbin-
delse med styrers arbeid med barnehagens
årsplan, halvårsplaner, og eventuelle andre
planer som barnehagen måtte lage. Type og
grad av involvering av barna må vurderes i

forhold til barnas modenhet og utvikling,
men det er nærliggende at barna skal ha fått
mulighet til å gi sitt syn på hvordan man skal
berøre de fem fagområdene i barnehagen,
hvilke temaer som kan tas opp under de ulike
fagområdene.

Barna skal også ha mulighet til å få ut-
trykke seg om de daglige aktivitetene i barne-
hagen, om planer som er lagt for måneden,
uken og/eller dagen, i den forstand at de både
skal få muligheten til å gi uttrykk for hvordan
ulike fagområder eller emner kan behandles
i barnehagen.

Også under evalueringsarbeidet må barna
tas med, både i form av observasjon og i form
av dialog, og BFD legger til grunn at en syn-
liggjøring av barns medbestemmelsesrett vil
føre til at barnehagen vil måtte finne frem til
andre hensiktsmessige måter enn observa-
sjon, for å involvere barna i evalueringen.

Barna vil også ha rett til å uttale seg om
alle andre forhold i barnehagen, om det psyko-
sosiale miljøet, om tiltak for å bedre miljøet,
om fysiske forhold i barnehagen, og så videre.
Også forhold som går på religion og livssyn
vil være et område hvor barnets medbestem-
melsesrett vil være av betydning, og det er
grunn til å bemerke at konvensjonen også
sikrer barna religions- og trosfrihet.

Poenget med konvensjonens regler er at
barna skal få uttrykke sine synspunkter på
det som skjer i barnehagen, og som innvir-
ker på deres situasjon. Måten man lar barna
komme til uttrykk på, vil avhenge av situa-
sjon, hva det gjelder og ikke minst barnets
nivå og modenhet.

¹ Ot.prp nr. 72 (2004-2005) Om lov om
barnehager, vedtatt når dette leses.

Tid for barnehager på barns premisser

Ny barnehagelov og ny rammeplan for barnehagen åpner for barns rett til medvirkning på en måte som krever diskusjon og forståelse. For fallgruvene finnes, faren er at vi innfører nye normaldefinisjoner av barn, noe barna bør beskyttes mot. Rett til deltakelse innebærer retten til å bli møtt som et subjekt.

Av Mari Pettersvold og Kristin Ryjord Tholin

Året 2005 vil trolig gå inn i historien som en milepæl i den norske barnehagens historie. Nå foreligger ny barnehagelov og nylig kom rapporten «Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!» (Arbeidsgruppe 2005). Forslag til revidert rammeplan for barnehagen foreligger i juli. I denne artikkelen belyser vi forholdet mellom FNs barnekonvensjon, ny barnehagelov og rammeplan for barnehagen, sett i lys av en sterkere vektlegging av barnehagen som læringsarena.

Vi vil se nærmere på spørsmål som hvordan beskytte barn mot «skolifisering», normaldefinisjoner og voksenorganisering. Hvordan er det mulig å styrke barnehagen som læringsarena uten at de voksnes lojalitet stadig settes på prøve - skal de plassere lojaliteten sin hos læringsmålene i læreplanen eller hos barna?

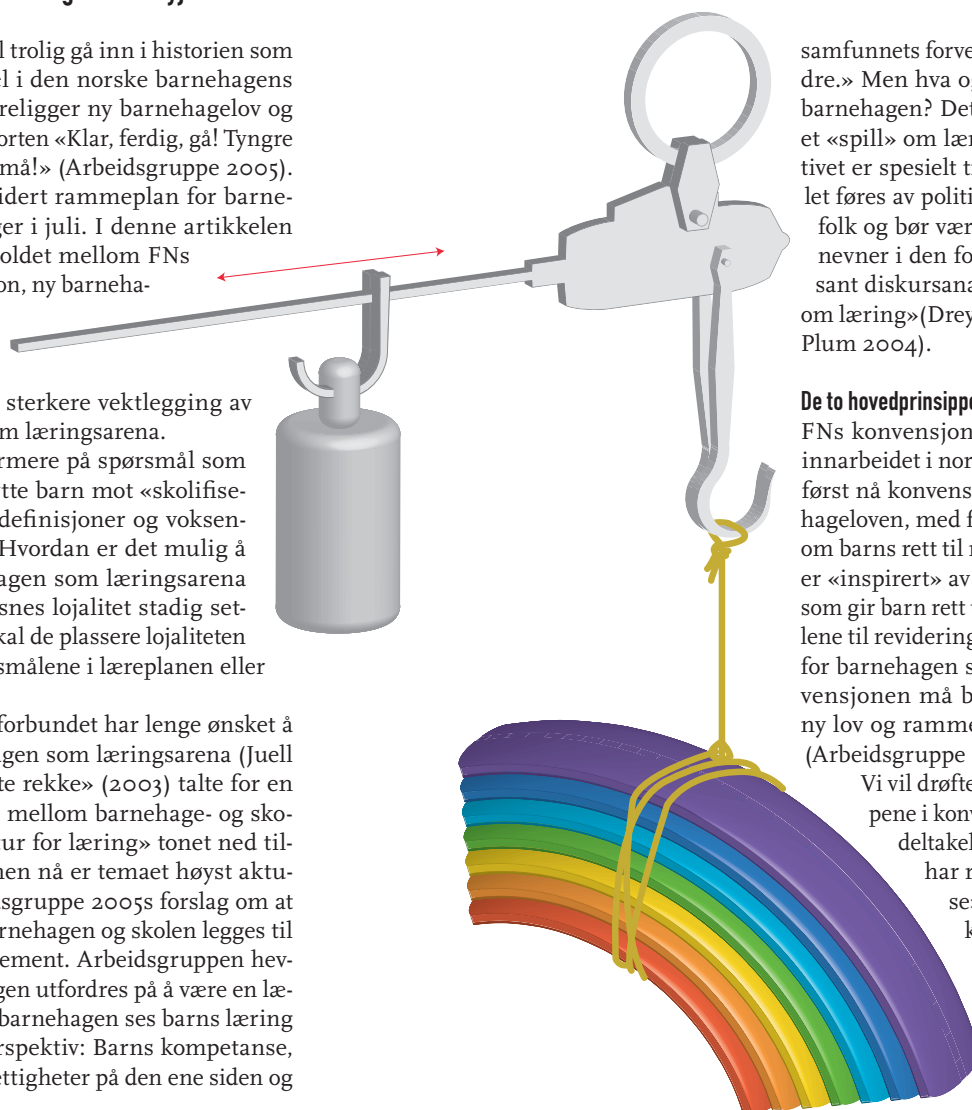
Utdanningsforbundet har lenge ønsket å styrke barnehagen som læringsarena (Juell 2002). «I første rekke» (2003) talte for en tettere kobling mellom barnehage- og skolesektor. «Kultur for læring» tonet ned tilknytningen, men nå er temaet høyst aktuelt med Arbeidsgruppe 2005s forslag om at ansvaret for barnehagen og skolen legges til et felles departement. Arbeidsgruppen hevder at barnehagen utfordres på å være en læringsarena: «I barnehagen ses barns læring i et dobbelt perspektiv: Barns kompetanse, interesser og rettigheter på den ene siden og

samfunnets forventninger og krav på den andre.» Men hva og hvordan skal barn lære i barnehagen? Det kan se ut til at det foregår et «spill» om læring uten at barneperspektivet er spesielt tilstedeværende. Dette spillet føres av politikere, fagforeninger og fagfolk og bør være gjenstand for analyse. Vi nevner i den forbindelse en svært interessant diskursanalyse av det danske «Spillet om læring» (Dreyer Hansen, Lyager Bech og Plum 2004).

De to hovedprinsippene

FNs konvensjon om barns rettigheter ble innarbeidet i norsk lov i 2003. Det er likevel først nå konvensjonen innarbeides i barnehageloven, med forslaget om en ny paragraf om barns rett til medvirkning. Innstillingen er «inspirert» av artikkel 12 i konvensjonen som gir barn rett til å si sin mening. I innspillene til revideringen av loven og Rammeplan for barnehagen sies det at hensynet til konvensjonen må bli mer framtrædende i en ny lov og rammeplan enn tilfellet er i dag (Arbeidsgruppe 2004a og b).

Vi vil drøfte spesielt to av hovedprinsippene i konvensjonen: «Barn har rett til deltakelse og innflytelse» og «Barn har rett til omsorg og beskyttelse». De to hovedprinsippene kan ved første øyekast se ut til å være motsatte størrelser, men vi vil hevde at de peker på utfordringer barnehagene må leve med og ivareta.



«Det kan se ut til at det foregår et *spill* om læring uten at barneperspektivet er spesielt tilstedeværende. Dette spillet føres av politikere, fagforeninger og fagfolk og bør være gjenstand for analyse.»

Prinsippet om «omsorg og beskyttelse» er i tråd med tradisjonelt syn på barnehagen, mens «deltakelse og innflytelse» er av nyere dato og til dels på kollisjonskurs med tidligere syn på barn i barnehage. Disse prinsippene skal være forenlige med hensynet til «barnets beste» i artikkel 3 i konvensjonen. Det er ikke uproblematisk. For hvem skal definere «barnets beste»? Generelt sett er det nokså etablerte holdninger i samfunnet til at voksne har myndighet og innsikt til å avgjøre det. **Hvordan skal barnehagepersonalet forholde seg til kravet om «barnets beste» i lys av artikkel 12 som gir barn rett til å si sin mening:** «Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet».

Deltakelse - beskyttelse

Barne- og familiedepartementet (BFD) fremmet 08.04.05 forslag til endringer i barnehageloven (Ot.prop. 72, 2004-2005) hvor det som nevnt foreslås en ny paragraf om barns rett til medvirkning: § 3 Barns rett til medvirkning: *Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.*

Teksten er direkte inspirert av konvensjonens artikkel 12. BFD har tatt hensyn til at det i enkelte av merknadene til høringsnotatet til ny lov ble ordlyden «... rett til å uttale seg...» foreslått endret til «... rett til å uttrykke seg...». Slik sikret man samsvar med konvensjonen og det særlige hensynet til de minste barnas medvirkning. Berit Bae har også understreket dette (2005). Den språklige nyansen er av stor betydning, man kan si den berører sakens kjerne. Rettigheten gjelder selv om barnet er null eller fem år, og «... i samsvar med alder og modenhet...» kan gå i de minste barnas disfavør. Poenget er at den voksnes rolle påvirkes av barnets «alder og modenhet». Ettårningen utfordrer voksne

på andre måter. Slik vi ser det handler medvirkning om utfordringer for de voksne; det handler om å virke med barn for å komme fram til gode løsninger.

Den «nye» rammeplanen

Vi har til nå antydnet noen viktige hensyn når det gjelder formuleringer om medvirkning som kan være av betydning for å ivareta prinsippene om deltakelse og beskyttelse. Vi har vist at barnehagen ikke må bli «skole», men må utvikle sin egenart som læringsarena.

Rammeplan for barnehagen har eksistert i snart ti år med føringer som at barn skal gis «mulighet for selv å kunne styre sin hverdag» (R96:38) og «Barn bør få delta i vurdering av sitt eget leke- og læringsmiljø og oppleve at det de mener blir tatt på alvor» (R96:121). Fra vårt ståsted ser det ut til at mange barnehager har en lang vei å gå før vi kan si at barna har fått tilstrekkelig innflytelse på hverdagen sin. Alvestad (2004a) antyder at **den norske læreplanen kan ha en viss paternalistisk overtone og være så omfattende og detaljert at det er en fare for at den virker deprofesjonaliserende.** I lys av denne faren må det tas hensyn til om den nye planen skal være allmenn og abstrakt eller angi konkrete mål? Skal den ha en nasjonal eller lokal forankring? Hva «skal» man og hva «bør» man?

Ifølge Bjørg Gundem (1990) kan læreplaner ha forskjellige funksjoner. Hun kategoriserer læreplaner i avspeilende, informerende og styrende funksjoner. Læreplanens styrende funksjon henspeiler på læreplaner som statlige dokumenter og med målsetting om å styre virksomheten i barnehagen. Intensjonen med rammeplanen er å «sikre et helhetlig innhold og en jevn kvalitet i alle landets barnehager» (R96:17). Barnehagene har ikke hatt felles plandokument før rammeplan for barnehagen kom i 1996. Flere av dagens førskolelærere er utdannet uten innføring i og kunnskap om læreplanteori. Kanskje det kan være en av forklaringene på at barn har fått svært varierende innflytelse på hverdagen i barnehagen enn det rammeplanen forespeiler? På den andre siden viser forskning om læreplanimplementering at læreplaner i liten grad styrer pedagogenes praksis. De har



Mari Pettersvold er daglig leder av Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold
Foto: Lars Gunnar Lingås.



Kristin Ryjord Tholin er høgskolelektor ved Høgskolen i Vestfold
Foto: Kurt André Høyessen, Scanpix).

altså begrenset verdi (Gundem 1990, Ulstrup Engelsen 1990, Strand 1996, Tholin 2001). Man har vist til at ramme faktorer og den enkelte institusjons koder er vel så avgjørende for praksis som pålagte læreplaner (ibid). Alvestad (2004 b) viser til at læreplaners innhold kan oppfattes som naivt, illusjonært eller dynamisk. Det er den dynamiske måten å forholde seg til en læreplan på som bør vektlegges i implementeringsarbeidet, slik at planen stadig er gjenstand for analyse og dynamisk prosess. En dynamisk prosess kan sikres ved å forene nasjonal styring med forankring i lokal praksis. For å møte det toppstyrte kravet om læring og kvalitet i danske barnehager har det vært en intensjon å «vende botten om» ved å stille spørsmålet: Hva er læring og hvordan kan man arbeide med læring på en meningsfylt måte? De forsøker å finne mange svar (og ikke ett fasitsvar) gjennom utforskning av egen praksis i 21 utviklingsprosjekter (Olesen 2005, Kjær og Herskind 2005). Slike spørsmål regner vi som sentrale i implementeringsarbeidet.

En særegen barnehagelæring?

Moser og Pettersvold (2005) sier at den nye rammeplanen bør vise til konkrete muligheter for hvordan barna kan få større innflytelse i barnehagen. De argumenterer for at den nye rammeplanen bør bygge på en kvalitetsforståelse som integrerer fastlagte ytre kriterier for hva som regnes som god kvalitet og en kvalitetsforståelse som går ut på at kvalitet må knyttes til dialog og deltakelse for å skape mening. En slik integrert forståelse av kvalitet vil kunne danne en ramme for læring i barnehagen på den måten at gitte kriterier eksisterer i form av fag- eller læringsområder og målformuleringer. Samtidig må rammeplanen stille krav til at arbeidet med læring gir mening og da er barns medvirkning helt sentralt. Å arbeide med læring på denne må-



ten kan innebære at barnehagene må utvikle sine ferdigheter i pedagogisk dokumentasjon for å gjøre læring synlig for barna selv og for voksne i og utenfor barnehagen.

Ved Høgskolen i Vestfold har vi i samarbeid med BFD utviklet videreutdanning i Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB-studiet) som et ledd i arbeidet med kvalitetsutvikling. I dette studiet beveger vi oss i grenseland mellom utdanning, aksjonsforskning og organisasjonsutvikling. Vi vil bidra til å endre praksis, og har et særlig fokus på barns medvirkning. Hvis barn skal få innflytelse er det helt nødvendig å utvikle en pedagogisk praksis hvor barnet er synlig gjennom deltakelse (Pramling Samuelsson og Sheridan, 2003). I PUB-studiet utfordrer vi studentene til å finne nye måter å omgås, kommunisere og utøve pedagogisk praksis på for å styrke barns medvirkning. Førskolelærerne skal involvere barna i planlegging, gjennomføring og dokumentasjon av utviklingsarbeidene i barnehagene.

Pedagogisk dokumentasjon har en sentral plass i utviklingsarbeidene som en måte å synliggjøre barns læring på, for barna selv og for voksne i og utenfor barnehagen. Dahlberg m.fl. (2002) omtaler pedagogisk dokumentasjon som en systematisk arbeidsmåte for å «identifisere» læring, hvor barns subjekt- og meningsskapning har gode vilkår. De voksne må være nær barna, støtte og utfordre dem i deres læreprosess og gjennom tegninger, foto, video, m.m., kontinuerlig konstruere forståelse sammen med barna. Våre erfaringer tilsier at å arbeide med barns og voksnes læring på denne måten er dannende og kan være en mulig vei å gå for å utvikle barnehagen som læringsarena. Dette er ikke «skole» med fasitsvar, pensum og sammenlignende vurderinger av barns prestasjoner.

Konklusjoner og utfordringer

Vår konklusjon er at barn har rett til å lære og å møte voksne som betrakter læring som en verdi i seg selv. Barn som er «vetgiriga» (vitebegjærlige) har rett til å få utforske, være

«Når den ene parten er et barn må den voksne vurdere forholdet mellom rettigheter og plikter for barnets del.»

nysgjerrige og søke kunnskap sammen med andre barn og voksne – men på sine egne premisser.

Medvirkning har alltid minst to parter, og består av rettigheter og plikter, medvirkningens «goder» og «byrder» (Ørstavik 1996, 2003). Godene kan være innflytelse, kontroll og makt og byrdene kan være ansvaret og «alvoret». Medvirkning innebærer både rettigheter og plikter for begge parter. Når den ene parten er et barn må den voksne vurdere forholdet mellom rettigheter og plikter for barnets del. Den voksne har fortsatt ansvaret for virksomheten i barnehagen, den voksne må ikke «abdisere», det er ingen god løsning for barnet. Ingen av dem kan alene vite hva som er «barnets beste». Prinsippene om deltakelse og beskyttelse i barnekonvensjonen utelukker altså ikke hverandre, men det er de voksnes ansvar å gjøre gode faglige overveielser i spenningsfeltet mellom de to prinsippene.

Paradoksalt nok er det voksne, og ikke bar-

na selv, som har bestemt at barn skal bestemme mer. Hvorfor skal egentlig barn medvirke? Er det fordi det står i loven, fordi det er «bra for dem», de kan lære noe av det eller fordi de som brukere bør være fornøyde med oppholdet? Det eksisterer ulike begrunnelser for og forståelser av barns medvirkning. Den «ofisielle» forståelsen er at barn er medborgere med egne rettigheter. Barn bør gis demokratisk kompetanse og har rett til å ha makt og kontroll over eget liv. En annen mindre uttalt forståelse som vi mener å se som resultat av bølgen med «service og brukervennlighet», er at barn på samme måte som voksne bør ha valgmuligheter og frihet i en mer liberalistisk forstand. Det kan være problematisk at ulik motivasjon for å arbeide med medvirkning kan skape skinnenighet (Ørstavik 2003). Det er heller ikke likegyldig hvilken forståelse som råder. Det er grunn til å være oppmerksom på at medborgerskap forstått som individuelle valg og selvrealisering er en fare for solidaritet og fellesskap (Kjørholt

Danmark og Sverige med ulikt

Svenske myndigheter understreker i tilknytning til den nasjonale læreplanen for barnehagen at det er virksomhetene som skal vurderes, ikke barna. I Danmark hevder kritikere at de kommunale læreplanene er en trussel mot barns medvirkning.

Det kan være interessant å se nærmere på ulike sider ved læreplanene i to av våre naboland mens vi «venter» på vår egen. På konferansen «Søtt, salt og syrlig», arrangert av Høgskolen i Vestfold i oktober 2004, stilte Stig Brostrøm spørsmålet om vi går mot en ny nordisk eller europeisk læreplan for barnehagene. Et ganske kort riss over læreplanene i Sverige og Danmark viser at det er ingenting som tyder på en enighet om hva som «virker best». Selvsagt speiler det også landenes ulike tradisjoner og bruk av politisk styring i barnehagesektoren.

En del av utdanningssystemet

Sverige har en nasjonal læreplan fra 1998 (Lpfö 98), og i Sverige er barnehagene en del av utdanningssystemet. Alvestads (2004 a) undersøkelser blant svenske førskolelærere viser at «læreplanen» virker som en kilde til refleksjon og utvikling fordi den ikke er for

detaljstyrende. Den angir mål og retningslinjer, og er svært kortfattet (totalt 13 s.). Når det gjelder barns medvirkning er det ivarettatt i den svenske Läroplanen gjennom et eget punkt om «Barns inflytande». Her står det: «I förskolan läggs grunden för att barnen skall förstå vad demokrati är. Barnens sociala utveckling förutsettar att de allt efter förmåga får ta ansvar för sina egna handlingar och för miljön i förskolan. De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga til grund för utformingen av miljön och planeringen av den pedagogiska verksamheten» (Lpfö 1998 s. 14). Formuleringen etterfølges av mål for hvert enkelt barn og retningslinjer for alle ansatte og for «arbetslaget».

Danmark har ingen nasjonal læreplan, planene utføres i den enkelte kommune. Det foreligger en veiledning om læreplaner (Leg og lær, 2004) og en Informasjonshåndbok





«Hvis barn skal få innflytelse er det helt nødvendig å utvikle en pedagogisk praksis hvor barnet er synlig gjennom deltakelse»

og Qvortrup 2004). Kjørholt og Qvortrup er også opptatt av å rette oppmerksomheten mot diskursene om barn som aktive deltakere i forhold til om de inkluderer alle barn eller om noen barn blir marginalisert.

Barneperspektivet i FNs barnekonvensjon gir grunnlag for politiske beslutninger og kan få betydning for hvordan vi ser på barn. «Barneperspektiv» er et ord med stort retorisk potensial. Det kan bety at voksne ønsker å tale barns sak eller å sørge for å skaffe barn gode vilkår. Slik sett er ordet velegnet i politisk sammenheng. Men det vil være utilstrekkelig for å møte barn som subjekter. Det uttrykker et voksent perspektiv og er definert utenfor barnet selv. Da er det noe annet å snakke om barns perspektiv. Det handler om bar-

nets perspektiv på andre og seg selv, og ikke den voksnes perspektiv på barnet. Samtidig understrekes det at det ikke finnes ett barneperspektiv, men mange (Halldén 2003). Johansson (2003) er opptatt av hva vi skal bruke barns perspektiv til, og hva som skal til for at voksne nærmer seg barnets perspektiv og forholder seg annerledes til barn. **Å ta inn over seg prinsippene i FNs barnekonvensjon kan bety en radikal endring i voksnes rolle** (Schultz Jørgensen 2000).

Med Kampmann (2004) kan vi undre oss over om det er mulig å formulere i en plan noe som må diskuteres, forstås og praktiseres. I verste fall kan planen hemme barns medvirkning og læring ved at det dynamiske, spontane og mangfoldige som nettopp er

initiert av barn ikke «passer inn» i en «totalt forvaltet barndom» (ibid.s.28). Det som blir viktig å unngå er at kravet om medvirkning fører til at barn blir konsumenter av voksnes barnemøter, barnesamtaler og barneintervjuer. Slike arenaer kan være viktige, men man må unngå å utvikle en instrumentell praksis hvor barn uten videre blir «forstått» som kompetente, aktive, deltagende og lærelystne. Ifølge Nordin-Hultman (2004) er faren stor for at vi innfører en ny «alle må»-tenkning og nye normaldefinisjoner av barn.. Dette er tilstander barn bør beskyttes mot. Rett til deltakelse innebærer en rett til å bli møtt som subjekt.

(Litteraturlisten finner du på Utdanningsforbundets nettsider i tilknytning til nettversjonen av denne artikkelen.)

t syn på medvirkning og læring

(2005) om utforming av læreplaner. I Loven om Social Service, hvor man finner lovendingen som pålegger de danske dagtilbudene å utforme læreplaner, heter det at «det skal lyddes til børn». I guiden «Leg og lær» finner vi formuleringen «Det pædagogiske personalet skal støtte, lede og utfordre børns læring, som børnene er medskapere af» (s.6). I informasjonshåndboken står under overskriften «Den pædagogiske udfordring» at «børn har medindflydelse og spiller en aktiv rolle i deres egen udvikling og læring»(s.9).

Forskjeller og språklige nyanser

De språklige nyansene i de to landenes læreplaner er interessante. I de danske omtalene av medvirkning finner vi ordene «medindflydelse» og «medskabere». Dette forteller oss at medvirkning er knyttet til samspill, og inkluderer utfordringer både for barnet og den voksne. Formuleringer om medvirkning er også tett forbundet med formuleringer om læring. I «Læroplanen» derimot er dette atskilt. I «Læroplanen» finner vi ordet «innflytende», uten forstavelen «med». Betoningen av at barnet tar «...ansvar for sine handlingar» er tydelig, det gjentas også i målformuleringene. Å forberede barnet for «...delaktighet och ansvar och för de rättig-

heter och skyldigheter som gäller.» er nevnt som voksnes oppgave. I lys av barnekonvensjonens prinsipp om beskyttelse og omsorg spør vi: Hvilke beslutninger skal barn ta – og hvordan? Hvor mye ansvar og hvilke plikter skal barn ha? Å være medvirkende kan være en (for) krevende oppgave.

Barna eller barnehagen

Alvestad (2004a) viser til at de svenske erfaringene med å gjøre barnehagen til en del av utdanningssystemet har vært en styrke i forhold til førskolelærernes oppfatninger av egen profesjonalitet. På den annen side hevdes det at den svenske læreplanen har ført til en uønsket utvikling i form av måling av enkeltbarns individuelle ferdigheter (Skolverket 2004). Denne utviklingen forsøkes nedtonet gjennom utsendelse av «Allmänna råd» for å understreke at det er virksomheten som skal vurderes, ikke barna (Skolverket 2005).

Det er for tidlig å vite noe om læreplanenes betydning for danske dagtilbud siden de kun har eksistert siden august 2004. Men debattene om innføringen har vært omfattende. Stig Brostrøm drøfter hva som skal til for at en læreplan fungerer etter hensikten (Brostrøm 2004). Han hevder at for helhetlige og overordnede formuleringer kan bli

som «varm luft», og omvendt kan pedagogisk praksis bli «gold» (ufruktbar) dersom den i stor grad er basert på målformuleringer og ikke avspeiler grunnleggende dannelsesteoretiske prinsipper og perspektiver. Kampmann er bekymret for «skolifisering» og at barn utsettes for en rekke «foruddefinerte og fremmedbestemte aktiviteter» (2004 s.27- 28). Kampmann er også særlig kritisk til en nasjonal plan fordi man ikke er enige om hva barn bør kunne, gjøre og kjenne til.

Noe av det som gjør den danske debatten svært interessant er at den beveger seg i ytterpunktene. Debatten har spaltet barnehagefeltet i forhold til om læreplaner er ønsket, eventuelt av hvilken grunn og hvordan læreplanene skal utformes. Ifølge Kampmann (2004) er innføring av læreplanene en trussel mot barns medvirkning. Han hevder: «Det kan med god ret spørres til, med hvilken autoritet ansvarlige voksne pålegger småbørn en særlig type fremtidsorientert aktivitetsstrukturering, frem for at utvikle en tilgang, hvor det er børnenes aktuelle væren og de interesser, de aktuelt giver udtryk for, der skal være omdrejningspunkt for den pædagogiske rationalitet» (ibid s. 24).





Barnehagens dannelsingsprosjekt og de kulturelle utfordringene

En markant vending i den internasjonale barnehagediskursen gjør at barnehagen nå defineres som et *allment dannelsingsprosjekt*. Men hva innebærer det at barnehagen oppfattes som en viktig dannelsingsarena? Og hva slags dannelsingsprosjekt er det snakk om?

Av Torill Strand

De siste årene har det skjedd flere endringer i den offentlige barnehagediskursen. Barnehageforliket representerer for så vidt verken noe nytt eller kontroversielt, for målsettingen til Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) om «gratis barnehage for alle» har lenge vært en drivkraft i norsk barnehagepolitikk. Nytt er heller det faktum at den nye barnehagen defineres som et allment dannelsingsprosjekt (Barne- og familiedepartementet (BFD) 2004, 2005, Norges offentlige utredninger (NOU) 2003:16). Det innebærer for det første en tanke om at barnehagen skal være *allmenn*, i betydningen tilgjengelig for alle. For det andre en idé om at barnehagepedagogikken skal være *dannende*, i betydningen av at barnehagen skal bidra til autonom selvforvaltning og aktivt medborgerskap.

Selve ordet «danning» kan virke nytt og uvant fordi barnehagepedagogikken til nå er blitt omtalt i termer av omsorg, oppdragelse, lek og læring, men ordet viser ganske enkelt til den prosessen der vi, som en del av det å være aktive medborgere, tilegner oss visse kulturelle verdier, kunnskaper og sosiale ferdigheter. Faktum er imidlertid at når den nye barnehagen omtales som et allment dannelsingsprosjekt (og ikke bare et privat omsorgs- og oppdragelsesprosjekt), tar diskursen høyde for at barnehagepedagogikken representerer en kulturell kraft i det norske samfunnet. Hvorfor denne markante vendingen? Hva innebærer det at barnehagen nå oppfattes som en betydningsfull dannelsingsarena?

Internasjonale tendenser

Den tradisjonelle diskursen har framstilt

den norske barnehagen både som mål og middel innen et sosialdemokratisk utopia. På den ene siden skulle barnehagen sikre materiell og sosial velferd, på den andre hegne om «den gode, norske barndom». Når det nå foreslås at den nye barnehagen skal gi alle barn et godt grunnlag for «aktiv deltagelse i et demokratisk samfunn» (BFD 2004:103), blir tradisjonen brutt. Førskolebarn oppfattes ikke lenger som individer som skal skjermes fra samfunnets *polis*, men heller som betydningsfulle medborgere. Barnehagen blir ikke lenger beskrevet som en edens hage der barn beskyttes fra voksnes styring og kontroll, men heller som en viktig dannelsingsarena der små barn tildeles kulturell kapital. Den nye, norske barnehagen skal derfor ikke bare hegne om små barns ve og vel, men også kvalifisere for aktiv deltagelse i et demokratisk samfunn.

Denne nye forståelsen av barnehagen er ikke spesielt norsk. Tvert om er norsk barnehagepolitikk heller påvirket av internasjonale tendenser. Allerede i 2000 forelå en rapport fra FNs organisasjon for undervisning, vitenskap og kultur (UNESCO) som konkluderte med at det var på høy tid med en ny definisjon av hva som regnes som god barnehagepedagogikk. Begrunnelsen er bestemmelsen i FNs barnekonvensjon (FNs internasjonale hjelpefond for barn (UNICEF) 2005) om barns fundamentale rett til aktivt medborgerskap. Rapporten problematiserte det tradisjonelt «snøvre kunnskapsgrunnlaget en finner i utviklingspsykologi og formell didaktikk» (UNESCO 2000:23, min oversettelse) og argumenterte for at dette snøvre kunnskapsgrunnlaget må overskrides slik at barnehagepedagogikken kan ta høyde for viktige kulturelle, sosiale og verdimeslige aspekter.

Til forskjell fra UNESCO, som ser at den

nye barnehagen kan sikre barns rettigheter, er OECDs barnehagepolitikk basert på det faktum at «gratis barnehage for alle» gir økonomisk og kulturell gevinst. Med andre ord at mange og gode barnehager bidrar til økt velstandsutvikling i den rike, vestlige del av verden. For det første fordi barnehagen gjør det mulig for småbarnsforeldre å delta på arbeidsmarkedet, for det andre fordi barnehagen gir en solid plattform for videre skolegang, og for det tredje fordi barnehagen bidrar til sosial integrering. Tradisjonelt har OECD vært mest opptatt av tilbud og pris, men en OECD-rapport fra 2001 rettet også et kritisk blikk mot barnehagens innhold. Her kritiseres spesielt Norge for at hverdagslivet i norske barnehager ikke speiler Norges kulturelle mangfold. Én utfordring er derfor å få alle samfunnsgrupper til å bruke barnehagen, en annen å praktisere en barnehagepedagogikk «som legger større vekt på toleranse og antirasistiske praksisformer» (OECD 2001:172, min oversettelse), og en tredje å sørge for et pedagogisk rammeverk og et verdigrunnlag som kan aksepteres av alle. Med andre ord oppfordrer OECD Norge til å organisere virksomheten, utforme en politikk og utarbeide et pedagogisk rammeverk som kan fremme sosial integrering i et multikulturelt Norge. Vi ser altså klare tendenser på det internasjonale barnehagefeltet til, på den ene siden, å problematisere tradisjonelle oppfatninger av hva som regnes som god barnehagepedagogikk, og på den andre siden til å framheve barnehagen som en betydningsfull dannelsingsarena. Spørsmålet er derfor ikke om barnehagepedagogikken er dannende, men heller på hvilken måte dannelsingsprosjektet defineres og realiseres.

Danning på norsk

Da barnehageideen kom til Norge rundt for-





rige århundreskifte, ble den raskt anerkjent som borgerskapets oppdragende korrektiv til den ensidig hygienisk og sosialt begrunnede praksisen i storbyens barnehjem, barneasyl og barnekrybber (Korsvold 1998, Myhre 1995). Inspirasjonen var romantikkens dannelsesideal. Barns syndfrie natur måtte bevares, barndommen vernes, og barneoppdragelsen foregå isolert fra kulturens fordervende impulser. Løsningen var Frøbels *barnehager*: Et sted der barn fritt kunne utfolde seg og lære å mestre livet mest mulig på egen hånd. Vi finner fortsatt spor av samme dannelsesideal i dagens rammeplan som framhever «barndommens egenverdi» og «barnets frie utfoldelse». Problemet er imidlertid at hvis dette idealet rendyrkes blir barnehagen mer lik en bortgjemt klosterhage enn et vindu mot livet. Da skapes et kunstig skille mellom pedagogikk og samfunn.

Nettopp det var ankepunktet i reformpedagogenes kritikk av Frøbels barnehageidé. John Dewey angrep frøbelpedagogikken for å være kunstig og livsfjern, mens Ellen Key

kritiserte tradisjonell pedagogikk for å forsterke barns avmektige samfunnsposisjon. Romantikkens ideal om barnets selvanning måtte derfor erstattes med et sosialt, politisk og moralsk dannelsesprosjekt (Dewey 1916/1985, Key 1900/2001). Slik flyttet reformpedagogene oppdragelsesdiskursen fra den private sfære til det offentlige rom. Dermed oppsto en ny nysgjerrighet på barns verden. Vi fikk større tiltro til pedagogikk som fag og vitenskap. Et eksempel er **Åsa Gruda Skard**, som fra sin etter hvert faste spalte i Arbeiderbladet tok til orde for at ny kunnskap om barn og barneoppdragelse kunne hjelpe «ansvarsbevisste foreldre» til å oppdra «lykkeligere, dyktigere og mer samfunnsnyttige mennesker» (Nygårdsmoen 1998:86).

Men til tross for at progressiv pedagogikk raskt ble en integrert del av norsk skole og utdanningsforskning, fikk de reformpedagogiske ideene aldri gjennomslag i barnehagefeltet. Tvert om er det slående hvordan barnehagepedagogikken fortsatt reproducerer en



Torill Strand er cand. paed. og forsker på norsk barnehagepolitikk. Hun har vært førskolelærer, stipendiat ved Pedagogisk

forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, gjesteforsker ved Universitetet i California, og førstelektor ved Høgskolen i Oslo. (Privat foto)

romantisk barndomsideologi integrert i myten om det norske (Strand 2005): Den gode, norske barndom leves i avstand fra samfunnets polis, med frihet fra voksnes styring og kontroll, i fri utfoldelse i naturen og med muligheten til fritt å kunne velge egne aktiviteter. Barnehagen oppfattes derfor mer som barnas egen møteplass enn som et sted der barna lærer å beherske viktige kulturelle og sosiale koder. Slik har den tradisjonelle, norske barnehagediskursen trukket en grense mellom pedagogikk og samfunn.

Hva slags danning? Til hva?

Kvalitetsutvalget for barnehagesektoren oppfordrer derfor til et radikalt brudd med tradisjonen når de foreslår at «framtidens barnehage skal skape et godt grunnlag for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn» (BFD 2005:34). Bruddet skjer når utvalget anerkjenner førskolebarns fundamentale rett til aktivt medborgerskap. Men når utvalget gjør barnehagen til en viktig dannelsesarena, blir det viktig å spørre: Hva slags danning? Og til hva?

Barnehagens dannelsesprosjekt vil nødvendigvis bestemmes ulikt av ulike aktører. På den ene siden har vi sett at UNESCO tar til orde for en barnehagepedagogikk som sikrer en utvidet humanitet. Begrunnelsen ligger i den verdenshumanismen som speiles i FNs menneskerettighetserklæring og FNs barnekonvensjon. Slik sett kan UNESCOs visjon harmonere med den tyske pedagogen Wolfgang Klafkis dannelsesideal. Klafki (2001) ser dannelsesprosjektet som et human prosjekt rettet mot selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. *Selvbestemmelse* fordi alle barn, og hver eneste medborger i alle typer samfunn, har rett til og derfor må kvalifiseres for å ta selvstendige, ansvarlige valg i saker som angår eget liv. *Medbestemmelse* fordi alle barn, alle medborgere, både har et





Krav om selvbestemmelse og medbestemmelse kan derfor bare rettferdiggjøres gjennom en innsats for, og en tilslutning til, de mennesker som helt eller delvis er avskåret fra muligheten for samme grad av selvbestemmelse og medbestemmelse som en selv.

krav på og et ansvar for å bidra aktivt til å skape en felles fremtid, både sosialt, kulturelt og politisk. Men kravene om selvbestemmelse og medbestemmelse mister sin verdi, og kan rett og slett føre til en perversjon av ethvert samfunn, om de ikke begrunnes i og legitimeres gjennom *solidaritet*. Krav om selvbestemmelse og medbestemmelse kan derfor bare rettferdiggjøres gjennom en innsats for, og en tilslutning til, de mennesker som helt eller delvis er avskåret fra muligheten for samme grad av selvbestemmelse og medbestemmelse som en selv.

På den andre siden har vi sett at OECD heller tar til orde for et dannelsesprosjekt som skal sikre det de definerer som «Human Capital» («menneskelig kapital»). Begrunnelsen ligger i visjonen om kulturell gevinst, og dermed økt velstandsutvikling i den vestlige verden. Den nye barnehagen skal derfor sikre barn de erfaringer som regnes som verdifulle i et senmoderne og flerkulturelt samfunn. Slik sett kan OECDs utviklingsoptimisme harmonere med Lars Løvlie (2003) idé om teknokulturell danning. Løvlie oversetter en klassisk ide om danning til samtidens språk når han beskriver teknokulturell danning som et dynamisk, sosiokulturelt utviklingsprosjekt som foregår på mangfoldige arenaer. Poenget er at danning skjer i menneskets møte med kulturelle ytringer, og at i disse møtene transformeres, eller «foredles», både mennesket og kulturen. Idealet er det ekspressive, kreative og nyskapende menneske som behersker nye samværs- og kunnskapsformer og som tåler usikkerhet og flyt. Slik blir barn kunnskapsnomader «som kan tolke tegn, forstå maktsymboler, se gjennom retoriske spill, engasjere seg i argumentasjonen, og gjennom det dannes til et politisk dannet menneske» (Løvlie 2003:360).

Dermed mister pedagogen sin selvfølgelig autoritet som kulturbærer og kunnskapsformidler og barnehagen blir bare en blant mange interaktive dannelsesarenaer.

Den kulturelle kraften

Det gjenstår imidlertid fortsatt å se hvordan forslag til ny rammeplan vil definere og legitimere den nye barnehagens dannelsesprosjekt. Det er imidlertid ikke til å komme utenom at den nye barnehagen vil være innskrevet i og reflektere et senmoderne og flerkulturelt Norge. Den nye pedagogikken kan derfor

ikke tære på tradisjonen, for barnehagetradisjonen som ga tidligere generasjoner førskolelærere profesjonell tilhørighet, fungerer ikke lenger som gyldig bakgrunnskapital. Norsk kultur og hverdagsliv, som definerte og legitimerte innholdet i tidligere tiders barnehager, er heller ikke autoritetsforvaltende. Det blir derfor helt feilslått å bestemme den nye barnehagepedagogikken som et restaurativt dannelsesprosjekt, i betydningen formidling av, innvielse i og resepsjon av kulturarven.

Det er imidlertid like problematisk å legitimere den nye barnehagepedagogikken via en uforbeholden aksept av det nye. Et barnehageprogram som skal formidle en verdenshumanisme kan lett bli både abstrakt og agiterende (Strand 2002), og et barnehageprogram som vil forsterke teknokulturell danning kan fort bli både elitistisk og reproduserende. En blind tiltro til UNESCO og Klafkis globale humanisme eller til OECD og Løvlies velstandsorienterte utviklingsoptimisme kan derfor like gjerne underminere som overvurdere den nye barnehagepedagogikkens vitalitet.

Referanser

BFD (2004): *Høringsnotat til ny barnehagelov*. http://odin.dep.no/filarkiv/226816/Barnehagelov_5_november_2004.pdf
BFD (2005): *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren*. <http://odin.dep.no/filarkiv/241896/sluttrapport-mars05.pdf>
Dewey, John (1916/1985): *Democracy and Education*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
Key, Ellen (1900/2001): *Barnets århundre – del 1*. I: Hauglund, Erik (red.): *Barnets århundre og Ellen Key. Åtte nøkler til en låst tid*. Oslo: Akribe forlag.
Klafki, Wolfgang (2001): *Dannelsesteori og didaktikk*. Århus: Forlaget Klim.

Korsvold, Tora (1998): *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
Løvlie, Lars (2003): *Teknokulturell danning*. I: Slagstad, Korsgård og Løvlie (red.): *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
Myhre, Jan Eivind (1994): *Barndom i storbyen. Oppvekst i Oslo i velferdsstatens epoke*. Oslo: Universitetsforlaget.
NOU 2003:16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
Nygårdsmoen, Hege (1998): *Husmødrenes barnehager 1937 – 1949. Holdninger til barnehagene i pionerfasen*. Oslo: Hovedoppgave i historie, Universitetet i Oslo.
OECD (2001): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publications.

Strand, Torill (2002): Kan pedagogikken bygge et mer humant samfunn? Et kritisk blikk på Wolfgang Klafkis didaktikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2-3 (2002), side 124 – 142.
Strand, Torill (2005): *The Social Game of Early Childhood Education. The Case of Norway*. I: Einardsdottir, Johanna and Judith Wagner (red.): *Nordic Early Childhood Education*. New York: Information Age Publishing. Under trykking.
UNESCO (2000): *Education for all 2000 Assessment: Early Childhood Care and Development*. Thematic Studies. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123329e.pdf>.
UNICEF (2005): *Convention on the Rights of the Child*. <http://www.unicef.org/crc/crc.htm>





Av Bjørn Saugstad
advokat i Utdanningsforbundet

Arbeidsmiljøloven foreslås svekket, men med styrket yringsfrihet

Mye tyder på at du som ansatt får en styrket yringsfrihet, men ellers kan det være god grunn til å undersøke hvordan du kan bli *rammet* av den nye arbeidsmiljøloven.



Arbeids- og sosialdepartementet la 25. februar 2005 fram forslag til ny arbeidsmiljølov til erstatning for gjeldende lov fra 1977. Det legges opp til at lovforslaget skal behandles i Stortinget i juni i år, og meningen er at ny lov skal gjøres gjeldende fra 1. januar 2006. Nedenunder nevnes kortfattet enkelte av forslagene.

Det er foreslått en bestemmelse om at gjengjeldelse mot arbeidstaker som på en lojal måte varsler om kritikkverdige forhold (*whistleblowers*) i virksomheten er forbudt.

Arbeidstakerorganisasjonene har i tillegg arbeidet for å få lovfestet en generell bestemmelse om at det skal være yringsfrihet i arbeidsforhold. Det har de hittil ikke fått gjennomslag for. Det vil bli igangsatt et arbeid mellom ansvarlige departementer, partene i arbeidslivet og andre fageksperter for å vurdere nærmere behovet for en ytterligere regulering for å styrke de ansattes yringsfrihet.

Svekket bedriftshelsetjeneste

I Odelstingsproposisjon nr. 49 foreslås det videre at bedriftshelsetjeneste kun skal være obligatorisk for enkelte arbeidstakergrupper, basert på en risikovurdering. Dette vil i utgangspunktet ikke innebære at ansatte i barnehager og skoler automatisk får en be-

driftshelsetjenesteordning.

Utdanningsgruppenes Hovedorganisasjon (UHO, fra 1. juni i år Unio), Landsorganisasjonen (LO) og Yrkesorganisasjonenes Sentralforbund (YS) har foreslått en ordning med full utbygging av bedriftshelsetjenesten og dermed at regjeringen ratifiserer ILO-konvensjon nr. 61.

Når det gjelder *arbeidstiden*, vil jeg her begrense framstillingen til forslaget om gjennomsnittsberegning av den alminnelige arbeidstiden. Forslaget innebærer at arbeidsgiver og arbeidstaker ved skriftlig avtale kan ordne den alminnelige arbeidstiden slik at det i løpet av en periode på høyst et år blir gjennomsnittlig så lang som foreskrevet i reglene om alminnelig arbeidstid, men slik at den samlede arbeidstiden ikke overstiger 13 timer i løpet av 24 timer, eller 48 timer i løpet av sju dager.

Det foreslås også at arbeidsgiver og arbeidstakers tillitsvalgte ved virksomhet som er bundet av tariffavtale skriftlig kan avtale en gjennomsnittsberegningsperiode på åtte uker, men at arbeidstiden ikke overstiger 60 timer i noen enkelt uke.

Dårligere stillingsvern

Et av de forslagene det fra arbeidstakerhold har vært spesielt stor motstand mot, er at arbeidsgiver foreslås gitt anledning til å

«... arbeidsgiver foreslås gitt anledning til å velge om det skal tilsettes fast eller ikke i inntil et år, uavhengig av begrunnelsen for dette.»

velge om det skal tilsettes fast eller ikke i inntil et år, uavhengig av begrunnelsen for dette. Det har ingen betydning for denne valgetten om arbeidsoppgavene i denne perioden er varige eller kortvarige. Kritikken mot dette forslaget er at dette rokker med oppfatningen av at fast tilsetting er hovedregelen i norsk arbeidsliv.

Det legges også opp til en ordning der arbeidsgiver kan tilsette midlertidig for "bestemte oppdrag". Av forarbeidene til loven framgår det at det avgjørende for om en kan bruke midlertidig tilsetting for "bestemte oppdrag" er hva arbeidsgiveren har grunn til å tro på ansettelsestidspunktet.

Ved *oppsigelse* har arbeidstaker etter dagens arbeidsmiljølov som hovedregel rett til å fortsette i stilling fram til rettskraftig dom foreligger. Retten kan likevel avsi kjennelse om at arbeidstaker skal fratres.

I Ot. prp. nr. 49 foreslås det at retten til å stå i stilling *ikke* lenger gjelder under ankebehandling dersom dommen fastslår at oppsigelsen er gyldig. Her kan

retten avsi kjennelse om at arbeidsforholdet likevel skal fortsette inntil saken er rettskraftig avgjort.

Etter gjeldende lovverk følger *kollektive* pensjonsrettigheter ikke med ved en virksomhetsoverdragelse. I forslag til ny arbeidsmiljølov er utgangspunktet at kollektive pensjonsrettigheter overføres til ny arbeidsgiver. I en slik situasjon kan ny arbeidsgiver velge å gjøre allerede eksisterende pensjonsordninger gjeldende for de overførte arbeidstakerne. Dersom arbeidstakernes tidligere pensjonsordninger ikke kan videreføres etter overdragelsen, skal den nye arbeidsgiveren sørge for at de overførte arbeidstakerne sikres rett til videre oppføring etter en annen kollektiv pensjonsordning.



Barnehagen som en del av utdanningssystemet utfordrer barnehagens selvforståelse

Hvilke utfordringer vil barnehagen møte som del av utdanningssystemet? Innad i barnehagen er det viktig at barnehagen er forskjellig fra skolen. Utad teller det hvordan den er forskjellig fra hjemmet. I rommet imellom er førskolelærernes kompetanse viktigst i forhold til å synliggjøre barnehagens berettigelse. Hvor synlig blir denne kompetansen i den nye rammeplanen?

Av Jorunn H. Midtsundstad

til det skolepregede, det som betegnes som «skolsk». Et eksempel er diskusjonen om matematikk i barnehagen. Skolebyråden i Oslo, Torger Ødegaard (Høyre), lanserte tanken om matematikk i barnehagen og fikk støtte av utdanningsminister Kristin Clemet (Høyre) (se www.utdanning.ws). Ødegaard etterlyste klare mål for matematikkundervisningen og arbeidsmåten med henvisning til barnehagens pedagogiske plan. En av reaksjonene på utspillet kom fra dekan Sissel Østberg ved lærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo. Hun reagerte med å påpeke at det kunne se ut som om politikerne ønsket seg en mer skolepreget barnehage (www.utdanning.ws). Her kunne dekanen ha valgt å fokusere på hvordan barnehagen faktisk arbeider med matematikk og at det er en del av rammeplanen for barnehagen, men hun valgte i stedet å diskutere skolepreg eller ei. Dette kan sies å være et typisk trekk ved hvordan barnehagen forstår seg selv. Det viktigste er ikke å få frem hva barnehagen står for og tilbyr barn og foreldre, men hva barnehagen ikke er og ikke vil være, nemlig lik skolen.

Det samme gjelder diskusjoner omkring ny rammeplan. Hvorfor velger man å benytte begrepet «rammeplan» når skolen opererer med en læreplan som tydelig signaliserer at det er læring det dreier seg om? Det kan se ut til at man vil unngå å ta en avgjørelse om hva barnehagen skal være. Ved å gi barnehagen en uklar rolle i forhold til læring, blir den ufarlig og lite betydningsfull. Vi kan fortsette å gjøre som studieleder Betty Steinsvik ved førskolelærerutdanninga ved Høgskolen i Tromsø sier: «Vi har ikke brukt ord som folk kan gjenkjenne. Vi snakker ikke om fag, matematikk og læreplan, men om rammeplan. Da tror folk vi snakker om priser, plass og areal (se www.utdanning.ws).» Barne- og fami-

Førskolelærere og andre fagfolk må utfordres på noen etablerte oppfatninger om barnehagens arbeid. Det gjelder for det første hvordan det kommuniseres utad hvilket pedagogisk arbeid som drives i barnehagen, og hva barnehagen er og ikke er. For det andre dreier det seg om synet på læring som skoleforberedende, og for det tredje at kamuflert læring må utfordres av diskusjoner om undervisning i barnehagen. Målet må være å formidle tydelig at barnehagen er en del av utdanningssystemet og en pedagogisk institusjon som betyr en forskjell i barns liv.

I debatten om barnehagen finnes diskusjoner som kan tyde på at førskolelærere og andre vil markere en avstand





lieminister Laila Dávøy (Kristelig Folkeparti), som foreslo å fjerne kompetansekravet fra barnehagene, kan heller ikke ha forstått behovet for førskolelærernes fagkompetanse. Hvis det er rammer og ikke læring som er i fokus, hva skal vi da med førskolelærere?

En utfordring for den nye rammeplanen

Der er imidlertid ikke bare det offentlige som ikke vil ta valg i forhold til hva barnehagen skal være. I diskusjoner om læring i barnehagen møter man ofte motstand innad i barnehagen. Lek og omsorg er det viktigste og man vil unngå en orientering i retning av skolen. Denne holdningen kan man se igjen i et av utkastene til ny rammeplan for barnehagen.

Rammeplankomiteen, ledet av professor Frode Søbstad, skriver: «Barnas dannelsesprosess må være utgangspunktet, ikke konkrete krav på senere nivåer i utdanningssystemet (Arbeidsgruppe 2004).» Jeg forstår dette utsagnet som en valgt avstand til skolens krav. Hvordan passer dette utspillet for en barnehage som skal bli en del av utdanningssystemet? Jeg mener det skaper en merkelig distanse og opprettholder synet på barnehagen som omsorgsinstitusjon og som forskjellig fra skolen.

Min påstand er at dette er problematisk for førskolelæreres forståelse av læringsbegrepet. Spørsmålet blir: All læring i barnehagen får vel betydning for barnas liv også i skolen, og er da all læring i barnehagen skoleforberedende? Det må være mulig å snakke om og arbeide med læring i barnehagen uten hele tiden å prøve å unngå å være skoleforberede? Koblingen mellom læring og skoleforberedelse gjør det vanskelig å snakke om læring og kunnskap i barnehagen. Å bli en del av utdanningssystemet utfordrer denne forståelsen og jeg håper det vil prege fremstillingene i en ny rammeplan for barnehagen.

Spørsmålet er stilt: Hva skal læring bety i barnehagekonteksten? Utdanningsforbundet oppfordrer førskolelærere til å diskutere spørsmålet. I forslag til ny barnehagelov trekker man frem begrepene omsorg, oppdragelse og læring, men begrepet helhetlig læring ser ut til å beholdes (Ot.prp.72. 2004-2005). Begrepet helhetlig læring defineres i forhold til formell og uformell læring i den nåværende rammeplanen. Dette mener jeg er begreper som ikke fungerer godt i forhold til verken teorier om læring eller praksis. Den

nåværende rammeplanen fokuserer på læringen som skjer i barnehagens hverdagsliv generelt (Rammeplanen 96: 40-41). Vi må diskutere hva læring skal bety i barnehagekonteksten, men utgangspunktet bør være hvordan det helhetlige læringsbegrepet oppfattes og praktiseres nå.

Førskolelærere skal tenke på læring som noe som skjer innimellom og hele tiden, og de skal utnytte hverdagssituasjoner. En konsekvens kan være at førskolelærere gjør enhver situasjon til en lærings situasjon, eller ingen situasjoner til lærings situasjoner. Når enhver situasjon utnyttes, kan man for eksempel komme med faktaopplysninger om snøsmelting når ungene hopper i vanddam.



mer i vill glede. Å utnytte situasjonen i dette tilfellet er vel ikke feil, men er det riktig? Eller skal vi heller snakke om god og dårlig pedagogikk? Læring som skal foregå innimellom og hele tiden blir utydelig og vanskelig å forholde seg til for både pedagoger og barn.

Denne diskusjonen knytter seg også til den oppfattede dikotomien mellom barndom og læring. Barnehagen skal være et sted der barn skal være barn. Dette er selvsagt svært viktig å ta vare på, men det betyr ikke at barn ikke vil lære. I alle andre deler av prosjektet «livslang læring» blir læring sett på som livskvalitet, men ikke i barnehagen? Er det en motsetning mellom barndom og læring, eller kan vi snakke om et både og? Dette har også med oppfattelsen av læringsbegrepet å



Jorunn H. Midtsundstad er førskolelærer, nå høgskolelektor ved Høgskolen i Agder. For tiden er hun Ph. D.-stipendiat ved Norges teknisk-

naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim, der hun arbeider med en avhandling om foreldrekonferansen i ungdomsskolen.

(Foto: Tor Martin Lien, Høgskolen i Agder)

gjøre. Alt barna tilfeldigvis og helt av seg selv lærer, er greit. Litt læring omkring fagområdene er også greit, bare man passer på at det ikke blir skoleforberedende. Mener man i barnehagen at et fokus på læring går ut over barnas barndom?

Rammeplanens nåværende målformuleringer for fagområdene sikrer barna opplevelser og erfaringer. Men i god (eller dårlig?) barnehagetradisjon sies det ikke noe om hva barna skal få lov til å lære. Man omgår på denne måten læringsbegrepet som også må ivareta kunnskap og arbeid for å finne fram til kunnskap. Dette blir vagt og utydelig for førskolelæreres yrkesutøvelse og for andre som skal forklare barnehagens oppgave som pedagogisk institusjon.

Min konklusjon er at begrepet helhetlig læring, oppdelingen i formell og uformell læring, førskolelæreres praksis i forhold til læring i barnehagen og læring som ødeleggende for barns barndom og frie utfoldelse, gir en praksis i forhold til læring som er uheldig. Helhetlig læring har i praksis blitt til kamuflert læring. Konsekvensene av dette er en utydelighet barnehagen ikke har råd til og som må utfordres både i en ny rammeplan og i barnehagens praksis.

Barnehagekonteksten

For å utfordre barnehagens kamuflerte læring, er det nødvendig å diskutere hva undervisning kan være i barnehagekonteksten. Undervisning kjennetegnes ved at for eksempel førskolelæreren har en intensjon om at barna skal lære et bestemt innhold. Hva, hvordan og hvorfor er de didaktiske spørsmål i undervisningssammenheng. Men går det an å snakke om undervisning i barnehagen?

Søbstad sier: «En systematisk undervisning, med mer vekt på leseglede og lek med



grunnleggende matematiske begreper, kan gjøre hverdagslivet i barnehagen morsommere og mer interessant for barna (Søbstad, 2005 s. 10).» Det er ikke mange som tematiserer undervisning i barnehagen, men praksis gir grunnlag for å stille noen spørsmål: Hvordan er samlingsstund forskjellig fra skolens lyttekrok? Hvordan er introduksjonen av aktiviteter i barnehagen forskjellig fra det samme i skolen? Hvordan utnytter vi turdagene i barnehagen og i skolen? Det finnes kanskje allerede en del som er likt? Vi snakker bare ikke om læring i disse situasjonene, men kanskje av og til om kunnskap? Det store spørsmålet er: Hvordan skal det drives systematisk undervisning i barnehagen?

Søbstad sier: «Et fokus på omsorg, utvikling, aktivitet, mål og fleksibilitet er ikke feil i seg selv, men slike ord gir mer assosiasjoner til perspektiver som var sentrale for flere tiår siden.» Hvis disse begrepene tas bort fra den vanlige barnehagetenkning, vil det antakelig vokse frem nye begreper i tilknytning til læringsbegrepet og til undervisning. Søbstad sier om omsorg at vi skal ta utgangspunkt i barnas egen kompetanse når det gjelder å gi hverandre omsorg. Når det gjelder læring og undervisning kan vi gjøre det samme.

I barnehagen har leken stor plass. Som barnehagefolk tror vi på at barn lærer gjennom lek. Hvis vi ser på hvordan barna selv setter i gang og opprettholder lek, er det mye å lære (Midtsundstad 1997). Nå har vi i fle-

re år vært opptatt av læring gjennom lek, og å bruke leken som arbeidsmåte i skolen (Midtsundstad 2003). Debatten omkring lek og læring og om det kan kalles lek når pedagogen har en intensjon med den, har i stor grad vært ført i forhold til skolen. Debatten har ikke i samme grad vært aktuell i barnehagen, mye på grunn av et fraværende læringsbegrep og en praksis som kjennetegnes av kamouflert læring. Hvis oppfatningen av at barn lærer gjennom lek er like sterk, kan kanskje debatten nå få muligheter i barnehagen som en del av diskusjonen omkring undervisning i barnehagekonteksten. Som en del av utdanningssystemet utfordres barnehagen til å forholde seg tydelig til begrepene læring, kunnskap og undervisning.

Jeg vil påstå at førskolelærere har kompetanse til å arbeide med implementering av rammeplanens intensjoner, bare de er tydelige nok. Det har de vist gjennom alt arbeidet som foregår i barnehagene når det gjelder basiskompetanse. Det kan se ut til at begrepet fungerer som en rettesnor i førskolelæreres bevissthet. Parallelt til dette begrepet kan det kanskje være en idé å innføre et begrep som læringskompetanse. Lærelyst, læreglede, utforskertrang, å lære å lære, og å delta i fellesskap for å skape forståelse omkring nye fenomener, er noe vi i vårt samfunn trenger hele livet. Å lære å lære betones som viktig når livslang læring fordrer at evnen til å lære må tilegnes (Rasmussen 2004 s. 54). Det må også være et velegnet fokus for barnehagen. Både basiskompetanse og læringskompetanse kan være begreper som kan fungere som rettesnorer for og synliggjøre barnehagens arbeid. Begge deler bør være et fundament når undervisning skal diskuteres i forhold til barnehagen.

Didaktiske utfordringer

Jeg har forsøkt å skissere hva slags vilkår læringsbegrepet har hatt i barnehagekonteksten og vise hvordan begrepene læring og undervisning representerer en stor utfordring for

barnehagen. Spørsmålet er hvordan denne utfordringen kan møtes på en slik måte at det tas hensyn til barnehagekulturen, men samtidig utvikler barnehagen som pedagogisk institusjon? Mitt tilbud om et svar er at vi kan tenke læring i kontekst eller med andre ord; skape læringssammenhenger. «*Termen kontekst kommer ur det latinska ordet contextere, som betyder att väva samman*» (Claesson 2005). Å skape en læringssammenheng kan ha visse kjennetegn som bestemmes ut fra hva som skal veves sammen, hvilke valg vi skal ta.

Det som kan kjennetegne en læringssammenheng i barnehagen er at førskolelæreren skaper en sammenheng, en ramme og har en intensjon om hva barna skal lære. Hensikten med læringssammenhengene må bli tydeliggjort for barna slik at de kan velge om de vil slutte seg til eller ikke. Det barna skal lære må oppleves som meningsfylt og gruppa skal utvikle forståelse i fellesskap gjennom kommunikasjon. Begrepet læringssammenheng tilbyr å tydeliggjøre både den barneinitierte læringssammenheng som barna skaper i for eksempel leken, og en pedagoginitiert læringssammenheng som undervisning.

«Undervisning kan bestemmes som den særlige form for kommunikasjon, der er kjennetegnet ved, at den gjennomføres med en særlig intentionel hensikt, der alminde- ligvis er indlejret i historiske og samfunds- mæssige idealer» (Rasmussen 2004 s. 291). Rammen for undervisningen er en kommunikasjonsform som skiller seg fra annen kommunikasjon i barnehagen. I skolen har bygninger og klasserom gjort disse rammene tydelige og gitt sterke forventinger til hva som skal skje og hvordan man skal oppføre seg. I barnehagen kan det skapes andre rammer enn de fysiske ved å kommunisere rammer for læring gjennom klare beskjeder om hensikten med det som settes i gang. Innholdet kan hentes ut fra barnas interesser som kan observeres i lek og gjennom samtale, men selvfølgelig også med utgangspunkt i eventuelle konkrete mål i den nye rammeplanen.

Medbestemmelse og utfordringer

Pedagoginitierte læringssammenhenger gir andre didaktiske utfordringer enn vårt tidligere begrep aktiviteter eller læringsaktiviteter. Dette begrepet begrenser seg til aktiviteter, mens læringssammenhenger viser til at noe skal læres som er valgt av pedagogen og det skal legges vekt på kommunikasjonen og å skape en sammenheng. De didaktiske begrepene *hva, hvordan og hvorfor* vil kunne





videreutvikles. *Hva* (innhold) står for innholdet som velges av pedagogen, og *hvordan* (sammenheng, kommunikasjon) knyttes til å skape en meningsfull sammenheng gjennom kommunikasjon med utgangspunkt i barnas forutsetninger. I barnehagens komplekse hverdag er det viktig å se at å planlegge er å ta valg. Rasmussen sier det slik: Planlegging foretas som beslutninger, det vil si som selektive arrangementer (Rasmussen 2005 s. 55). I denne didaktiske kategorien må pedagogen gjøre valg med hensyn til hvilken informasjon som skal gis, hvordan den skal meddeles og om informasjonen forstås eller ikke.

Den didaktiske kategorien *hvorfor* knyttes til meningsbegrepet (mening; tid, sak, sosial) (Ibid). Dette skiller seg fra tidligere didaktiske kategorier der begrunnelsen ble gitt i forhold til pedagogens mål og hvor mening ikke ble eksplisitt tematisert. Hvilke muligheter skal sammenhengen gi for at barnehagebarn kan knytte det de gjør til tidligere temaer de har arbeidet med, eller tidligere kunnskaper og erfaringer de måtte ha? Hvilke muligheter skal sammenhengen gi for at de kan knytte an til tidligere kunnskap og se hva de kan bruke denne kunnskapen til nå og fremover? Denne didaktiske vendingen gir et grunnlag for barnas medbestemmelse, men også flere spørsmål. Hva er de didaktiske utfordringene knyttet til barnas rett til medbestemmelse? Medbestemmelse handler om tilrettelegging og at barnehagedagen kan innby til åpenhet for barnas initiativ. Det er viktige utfordringer for planleggingen i barnehagen. Det står også skrevet i den nåværende rammeplanen for barnehagen at «ikke minst innspill fra barna bør kunne kullkaste en gjennomtenkt plan» (Rammeplanen 1996 s.115). Det bør diskuteres hva dette signaliserer blant annet i forhold til relasjonen mellom medbestemmelse og mål. Medbestemmelse må diskuteres i forhold til hvordan vi organiserer barnehagen og begrepet selvforvaltning (Fennefoss og Valvik 1999). Er valgfrihet det samme som medbestemmelse? Og finnes det pedagogiske begrunnelser for å stille spørsmål ved om det er noen situasjoner der valgfrihet og medbestemmelse ikke er til beste for barnet?

En annen utfordring er spørsmålet om barnehagen som del av utdanningssystemet skal ha mål for opplæringen i barnehagen. I rammeplanmodellen presiseres resultatet som «den gode barndom» og fagområdene skisserer mål (Rammeplanen 1996).

Fagområdene og arbeid i forhold til basiskompetanse er presisert, men kan det kalles mål for opplæringen? Dette henger sammen med spørsmålet om hvordan barnehagen som del av utdanningssystemet skal forholde seg til tilpasset opplæring? På høgsolenivå er dette en aktuell problemstilling fordi vi forsøker å koordinere planer for førskolelærerutdanningen og allmennlærerutdanningen, noe som er problematisk så lenge de to pedagogiske institusjonene ikke ligger innunder samme departement, og ikke forholder seg til noen grunnleggende felles mål. Barnehagen utfordres til å se seg selv som en del av hele skoleløpet, fra barnehage til og med videregående skole. **Spørsmålet er hvordan den nye rammeplanen vil ta hensyn til dette.** Det nyeste lovutkastet signaliserer ikke annet enn bevaring av det bestående (Ot.prp.72. 2004-2005). **Håpet er derfor en spenstig ny rammeplan som så langt det er mulig i forhold til loven, våger å ville noe med barnehagen.**

En forskjell i barns liv

Å ville noe med barnehagen har sammenheng med at barnehagen utfordres til å forsvare sin berettigelse som en del av utdanningssystemet. Stein Erik Ulvund professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, deltok i et debattprogram om kontantstøtten på TV. Han trøstet foreldrene med at det ikke har noen betydning om de velger å være hjemme med barna sine eller om de velger barnehage. Han viste til forskningsresultater som sier at det ikke er noen forskjell for andre enn barn med spesielle behov, og barn fra andre kulturer. I vårt samfunn blir det mer og mer viktig å vise resultater, så det er ikke så rart om det stilles spørsmål ved hvorfor bedriften Norge skal bruke penger på en utdanning og en pedagogisk institusjon som ikke betyr noen forskjell? Dette utfordrer forståelsen av

hva barnehagen skal være. Skal barnehagen være et sted å lære? Et sted å dannes? Et sted å passes på? Et sted å utvikle seg? Barnehagen skal være alt dette, men det viktigste er at vi klarer å fremvise en barnehage som betyr en forskjell i barns liv. Innad i barnehagen betyr det mye hvordan barnehagen er forskjellig fra skolen. Utad betyr det mye hvordan barnehagen er forskjellig fra hjemmet. I dette mellomrommet er det førskolelærernes kompetanse som er den viktigste faktoren for å synliggjøre barnehagens berettigelse.

En viktig utfordring blir derfor: Hvordan gjøres førskolelærernes fagkompetanse tilgjengelig for barn i barnehagen? Hvor synlig er den i den nye rammeplanen? Nå oppfatter de fleste barnehager at det er godt nok å være innom de fem fagområdene i løpet av et år. Når vi spør førskolelærere om de arbeider med matematikk, svarer de at de teller tallerkener når de dekker bordet og når de kler seg i garderoben, og så videre. Men gjør ikke ofte foreldre det samme hjemme? **Hva er spesielt med den måten førskolelærere arbeider med matematikk i barnehagen? Hvor tydelig er sammenhengen mellom rammeplan for førskolelærerutdanning, og rammeplan for barnehagen?**

Vi kan bare bevare barnehagens særpreg ved å kontinuerlig diskutere hva dette særpreget skal være i vårt samfunn. På den måten kan vi sikre at vi ikke mister barnehagen som pedagogisk institusjon, altså med pedagogiske ledere. Det som er viktig for framtida må være å bli tydeligere og bety en forskjell i barns liv. Utfordringen er å fremstå som en pedagogisk institusjon med tydelig orientering. Mens diskusjonen er i gang om læringsbegrepet, må vi også diskutere hva undervisning eller opplæring skal bety i barnehagekonteksten. Den utfordringen sender jeg videre til Utdanningsforbundet.

Litteratur

Arbeidsgruppe (2004): Innspill til departementets arbeid med revidering av rammeplan for barnehagen, Oslo: Barne- og familiedepartementets (BFD) nettside
BFD (1995): Rammeplan for barnehagen (Q-0903B) Oslo: BFD.
BFD: Ot.prp. nr. 72(2004 - 2005) Om lov om barnehager (barnehageloven).

Claesson, S. (2005): Lärares levda kunskap (upublisert artikkel).
Fennefoss, A.T. og Valvik, R. (1997): *Innflytelse på eget liv: barns selvforvaltning i SFO*. Høyskoleforlaget.
Midtsundstad, J. (1997): Barns læring gjennom lek, - lek som tilnærming til fagstoffet. *Paper presentert på Nordisk forening for pedagogisk forskning i Göteborg*.

Midtsundstad, J. (2003): Lek som arbeidsmåte i småskolen. *Nordisk Pedagogik* 2003/2
Rasmussen, J. (2004): Undervisning i det refleksivt moderne Politikk, profesjon, pedagogikk Hans Reitzels forlag.
Søbstad, F. (2005): Rammeplanen og barnehagen som danningsarena. *Første steg* 2005/1. Utdanningsforbundets nettside: <http://www.utdanning.ws/>