

2 | 2007

Første steg

TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE

Ingeborg Tveter Thoresen
reflekterer etter Paris-besøk

Pedagogiske ledere
på samling i Vennesla

Kjetil Steinsholt ytrer seg
om rammeplanen

B

A

R

I

E

H

A

B

E

F

Utfordringer og muligheter:

Solveig Østrem, Anne Lea, Anna Ottosen,
Marit Gjervan, Eli Thorbergsen og Øyvind Olsholt
med nærblick på rammeplanen

Rapport fra

ledersamling

i Bø i Telemark



www.utdanningsforbundet.no/forstesteg



Likeverdige pedagogiske yrker krever likeverdige utdanningsløp



(foto: Petter Opprud)

Barnehagen er i vinden som aldri før, førskolelærerne anerkjennes som fagpersoner mer uforbeholdent enn noen sinne, og utsiktene i tilknytning til vårens mellomoppgjør er i alle fall ikke dårligere enn før – kanskje bedre, dersom signaler fra den store barnehagekonferansen til Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS) i april er til å stole på. Det vet vi jo aldri før oppgjørets time bokstavelig talt er der (av produksjonstekniske årsaker måtte denne lederen skrives før fullført oppgjør).

Vi registrerer kort sagt en økende grad av likeverdighet i samfunnets syn på førskolelærere og skolelærere. Denne likeverdigheten har førskolelærerne kjempet for i flere tiår, og de har oppnådd mye. I mål er de imidlertid ikke, og nå skjuler det seg nok en trussel i kulissene. Den er, så vidt jeg kan se, så langt lite påaktet. Noen vil kanskje trekke på skuldrene av at kunnskapsministeren arbeider med planer som kan innebære en allmennlærerutdanning i form av en femårig mastergradsutdanning. En femårig lærerutdanning er jo fint, det trengs, vil mange mene, og jeg er også enig. Foreløpig er planene riktignok heller vage, og de har liten uttrykt støtte i det partipolitiske landskapet. Tidsperspektivet er også vagt.

Det kan imidlertid sies å være et problem at han hittil ikke har gitt uttrykk for at noe bør gjøres med førskolelærerutdanningen, i alle fall ikke lengdemessig. Han ble spurt av undertegnede i desember, og da svarte han nei. Vi vil imidlertid ha et reelt problem å forholde oss til den dagen vi står der med en femårig allmennlærerutdanning og en treårig førskolelærerutdanning. Signalene ved en slik reform vil være overtydelige, og konsekvensene for førskolelærernes kamp for anerkjennelse, status og lønnsavansement vil kunne bli drastiske. En slik reform vil dessuten blant annet innebære å «motarbeide intensjonene i rammeplanen», som Gry Løkaas Kleppe, leder av seksjon barnehage i Utdanningsforbundet Telemark, sier det i denne utgaven av Første steg. «Førskolelæreryrket må bygges kompetansemessig, ikke bli parkert på stedet hvil. Tiltak må være økt pedagogtetthet og styrket utdanning,» sier hun.

«Det vil være uheldig med et lengdemessig misforhold mellom de to utdanningsløpene,» sier Bergljot Ree Hognestad, leder av seksjon skoleledere i Utdanningsforbundet Telemark. Hun viser til at man ved Høgskolen i Vestfold er i gang med å bygge opp en førskolelærer-/lærerutdanning med en felles plattform og med differensiering utover i studiet, og at dette kan være en vei å gå.

Skulle vi få to utdanningsløp med et «lengdemessig misforhold», vil vi få se at det lønnsmessige misforholdet vil øke også. Det vil bli vanskeligere å rekruttere kompetent og kvalifisert personale til barnehagen, en institusjon verken samfunnet eller foreldrene i dag kan klare seg uten, enn det som er tilfelle. Og det er ikke så lett i dag heller, som mange i Kommune-Norge godt vet.

Arne Solli

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:

Aksel Torsnes Mehlum
forstesteg@utdanningsakademiet.no
tlf 24 14 20 32 | 24 14 20 00
faks 22 20 31 17

Grafisk design og illustrasjon:

Karl Rikard Nygaard
krny@broadpark.no
tlf 48 28 68 08

Trykk:

Hegland Trykkeri A/S,
Trøgslå 9, 4400 Flekkefjord

ISSN 1504-1891

Besøksadresse:

Hausmannsgate 17, Oslo

Postadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo



UTDANNINGS
FORBUNDET

Første steg > Innhold nr. 2

mai - juni 2007



De går inn for at alle ledere, både barnehagestyrere og skoleledere, samles i en felles lederseksjon. T.v. Bergljot Ree Hognestad, leder av seksjon skoleledere i Utdanningsforbundet Telemark, og Inger Rønning, rektor ved Fen skole i Nome i Telemark.

Ledelse

4 Ledersamling i Bø i Telemark – «Barnehagestyrerne må venne seg til tanken: De er ledere på linje med skolelederne,» sier Bergljot Ree Hognestad.

28 De pedagogiske ledernes kompetansebehov må ivaretas – Første steg har vært på kurssamling i Vennesla.

Utfordringer og muligheter

8 Utdanningsforbundet arrangerte 10. og 11. mai konferansen Ny rammeplan i barnehagen – utfordringer og muligheter. Følgende foredragsholdere tok utfordringen og leverte bidrag til dette bladet: Solveig Østrem (s. 8 og 9), Anne Lea (s. 10 og 11), Anna Ottosen (s. 12 og 13), Marit Gjervan (s. 14 og 15), Eli Thorbergesen (s. 16 og 17), og Øyvind Olsholt (s. 18 – 20).

Internasjont

21 Einar Juell rapporterer fra den store konferansen til Nordisk forening for pedagogisk forskning, der temaet var livslang læring i et sammenliknende og vurderende nordisk perspektiv.

22 Ingeborg Tveter Thoresen har vært på studiereise til Paris, og på bakgrunn av den turen reflekterer hun over den norske barnehagen i et internasjonalt perspektiv.

Ytring

32 Kjetil Steinsholt hevder i sin Ytring at vi i rammeplanen kan se konturene av det han kaller en beslaglegging av barndommen.

Faste spalter

26 Seksjonsledelsens sider

30 **Med studentblikk:** Førskolelærermangelen truer kvaliteten i barnehagen, skriver Lene Chatrin Hansen.

31 **Ny bok** om behovet for profesjonsbevissthet kommer i august. Mimi Bjerkestrand og Turi Pålerud er bokens redaktører, øvrige bidragsytere er Louise Birkeland, Turid Thorsby Jansen, Thomas Moser og Kristin Rydjord Tholin.

38 **Jus:** Når arbeidsgiver gir deg en advarsel.

39 **Med styreblikk:** Mette Waaland kommenterer barnehage og skole, lek og læring.

Neste nummer: Første steg nr. 3/2007 kommer i uke 38 (september).

...med utfordringer til Utdanningsforbundet

Barnehagestyrere og skoleledere er ledere på like fot, med mange likeartede oppgaver og plikter. Utdanningsforbundet må styrke sin profil i forhold til sine medlemmer i lederstillinger – dét er en fullt mulig konklusjon å trekke etter Utdanningsforbundet Telemarks kurs for ledere og tillitsvalgte i Bø i Telemark 5. og 6. mars.



Marianne Dahlseng ved Helgen skole og barnehage i Nome kommune var en av kafévertene - her med arket med oppsummeringen av bordets tanker og ideer.

Oppgaven deltakerne i den såkalte kafédialogen skulle ta stilling til var denne: Hva er situasjonen for ledermedlemmene i Utdanningsforbundet om fem år fra nå?

Målet med oppgaven var ikke først og fremst at deltakerne skulle trekke konklusjoner, de skulle snarere gi uttrykk for meninger og tanker som kan videreføres i nye debatter. Kurset i Bø signaliserte imidlertid en sterk grad av vilje til å bygge bro mellom de to ledergruppene, altså barnehagestyrerne og skolelederne.

Det ble rettet en konkret utfordring til skolelederne: De må innse at de ikke kan se på seg selv alene som de egentlige lederne.

Og som Bergljot Ree Hognestad, leder av seksjon skoleledere i Utdanningsforbundet Telemark, uttrykker det: -Barnehagestyrerne må venne seg til tanken: De er ledere på linje med skolelederne.

Et organisasjonskulturelt spørsmål

Er Utdanningsforbundets struktur av noen betydning, var et spørsmål mange kafédeltakerne tok opp. Tidligere på dagen hadde Bøs kommunaldirektør Helge Vreim for sin del slått fast at spørsmålet om en egen lederseksjon eller ikke, ikke var det avgjørende: – Men hvordan opplever medlemsgruppene at deres behov blir ivarettatt? Det gjelder ikke en gang å «vinne», det viktige er å bli hørt!

Dette er et organisasjonskulturelt spørsmål, sa Vreim.

Spørsmålet om en egen lederseksjon eller ikke, var ikke til å komme forbi for kafédeltakerne. En deltaker minnet om at Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon, KS, for lengst har slått fast at styrere, rektorer, enhetsledere, virksomhetsledere, og så videre, er rådmannens forlengede arm. Lederne oppgaver, interesser og behov skiller seg derfor i stor grad fra andre arbeidstakere.

Utdanningsforbundets fortrinn

En av kafévertene oppsummerte da også samtalen ved sitt bord med at om fem år finnes det en lederseksjon for alle ledermedlemmer av Utdanningsforbundet, samtidig som forbundet påtar seg oppgaven som lederopplæring og -skolering, og også lederrekruttering.

For, som det ble påpekt, Utdanningsforbundet har et enormt fortrinn sammenlignet med konkurrerende organisasjoner når det gjelder å kunne skolere ledere i lov- og avtaleverk, m.m., ut fra en felles forståelse av hva man vil oppnå, og ut fra et felles utgangspunkt.

Det holder ikke lenger, ble det sagt, å si at skolering er arbeidsgivers ansvar.

Skepsis til Djupedals reformtanker

Det var ikke et tema for kafédialogen, men noen svarte på spørsmål fra Første steg vedrørende kunnskapsminister Øystein Djupedals planer om en mulig femårig allmennlærerutdanning i form av et mastergradsstudium – se forrige nummer av Første steg, der

han riktignok presiserer at ingen konklusjoner er trukket. Djupedal sier samme sted at han foreløpig ikke tenkt noe særlig på en reform av førskolelærerutdanningen.

De som svarte på Første stegs spørsmål, var ikke i tvil om at en reform av den ene og ikke den andre vil føre til en svekkelse faglig, statusmessig, rekrutteringsmessig og lønnsutviklingsmessig av førskolelæreryrket – en utvikling som forhåpentlig ikke er i tråd med Djupedals intensjoner når det gjelder førskolelærerne og barnehagen.



– Barnehagestyrere og skoleledere tilhører samme utdanningssystem

De to gruppenes tilhørighet til samme system kan det ikke lenger være tvil om, mener Gry Løkaas Kleppe, avtroppende leder av seksjon barnehage i Utdanningsforbundet Telemark, og påtroppende leder Hilde Fliid. De mener det i høyeste grad er tid for nytenkning i forhold til ledergruppene, og at Utdanningsforbundet har en stor oppgave foran seg når det gjelder å ivareta lederne tilhørighet til forbundet.

Avtroppende fylkesseksjonsleder Gry Løkaas Kleppe møter Første steg sammen med sin etterfølger som overtar i august, Hilde Fliid. Begge mener det haster med en ny politikk overfor Utdanningsforbundets ledermedlemmer.

Løkaas Kleppe understreker at Utdanningsforbundet er en arbeidstakerorganisasjon, samtidig som en betydelig del av medlemsmassen tilhører arbeidsgiversiden, en rolle de i økende grad er blitt pålagt som en følge av samfunnsutviklingen. Et samfunn i endring og roller i endring skaper vansker og konflikter for mange medlemmer.

Utdanningsforbundet har ikke helt hengt med i den utviklingen, antyder hun: – I forbundets skoleringsarbeid formidles et bilde av lederen som motparten, mens lederen på sin side ofte vil sitte med følelsen av å være ekskludert av sin egen organisasjon.

Hilde Fliid minner om at styrerrollen er blitt en til dels drastisk annen i løpet av forholdsvis få år: – Styrerne må mer og mer besjeftige seg med administrativt arbeid og budsjettarbeid, og de får mindre og mindre tid til å holde seg faglig oppdatert og arbeide med barnehagefaglige spørsmål.

Løkaas Kleppe mener hun ser en forskjell når det gjelder fagforeningsbevissthet hos lederne i barnehagen og hos skolelederne. Skolelederne er fagforeningsbevisste, hvilket kommer til uttrykk i eksistensen av seksjon for skoleledere. Lederne i barnehagen er mer fagbevisste, tror hun. Derfor er styrerne medlemmer av seksjon barnehage sammen med førskolelærerne for øvrig, og ikke av en egen leder- eller styrerseksjon. Styrerne er nok også langt oftere enn skolelederne utsatt for et visst press om fleksibilitet fra foreldrenes og eiernes side, noe som kan være med på å framprovosere personalkonflikter.

To ulike signaler

Løkaas Kleppe mener at det at forbundet har en seksjon for skoleledere, er et signal til skolelederne om at de har en spesiell status. Det at barnehagestyrerne ikke har en seksjon for barnehageledere, er et signal til dem om at de ikke kan påberope seg en tilsvarende status.

– Skolelederne har en historisk ballast som gjør at de framstår som etablerte på en helt annen måte enn førskolelærere og barnehagestyrere, sier Fliid. – Skoleledernes nedarvede

status har selvfølgelig gjort en egen seksjon. Førskolelærerne og styrerne kan ikke vise til noe lignende.

Fliid viser imidlertid også til at forbundet har medlemmer uten seksjonstilhørighet, medlemmer som opplever at de har vanskelig for å bli hørt. Hun nevner at mange førskolelærere med spesialpedagogisk tilleggsutdanning lenge har savnet et eget forum. Løkaas Kleppe mener seksjonssystemet av og til kan fungere ekskluderende.

Begge mener det er overordentlig viktig at lederne i henholdsvis barnehage og skole får lære om hverandre. Begge tilhører samme helhetlige utdanningssystem. Som administratører og personalledere er arbeidsoppgavene deres knapt til å skille fra hverandre. De faglige delene av oppgavene er ofte mer ulike, men også der finnes felles berøringspunkter

En tydeligere organisasjon

– Jeg mener at Utdanningsforbundet må bli en tydeligere organisasjon for medlemmer i lederstillinger, fortsetter Løkaas Kleppe. – Forbundet må utvikle kompetanse i å ivareta



Intervjuet: Hilde Fliid (t.v.) overtar i august som leder for seksjon barnehage i Utdanningsforbundet Telemark etter Gry Løkaas Kleppe, som skal begynne som styrer. Begge mener lederne situasjon er et uhyre viktig spørsmål for Utdanningsforbundet.

ledermidlemmenes interesser bedre enn det som er tilfelle i dag. Vi har ikke tid til å vente, for vi har alt mistet en god del av dem.

Utdanningsforbundet Telemark forsøker å bryte ny mark i forhold til lederne. Løkaas Kleppe legger ikke skjul på at nybrottsarbeidet oppleves tungt når medlemmer etterspør møteplasser, fylkesseksjonen tar initiativer, men få møter fram. Kan hende gjelder det å utvikle nye arenaer, for eksempel på nettet.

Klubben og lokallaget er viktige møteplasser, men Løkaas Kleppe mener det er et stort forbedringspotensial i forhold til klubbvirksomhet i barnehagen. Også flere lokallag må ta grep i forhold til å ivareta alle medlemmer, mener hun.

– Ikke alle barnehager har en tillitsvalgt, ikke alle barnehager tar kontakt med lokallaget for å få en, sier hun. – De tillitsvalgte i lokallagene er på sin side ofte for utydelige, til dels usynlige. Dette er en svakhet som kan skje rammer styrerne i størst grad.

– Styrerne må også lære seg å bruke forbundet når noe skjer, sier Fliid, og antyder dermed at det gjør de ikke. – Når styrerne ikke bruker forbundet, blir jo forbundet heller ikke noe som er der!

Nei til «5 – 3»

– Blir det «5 – 3», går toget, sier Løkaas Kleppe. Hun sikter til kunnskapsminister Øystein Djupedals planer om en mulig femårig allmennlærerutdanning, men en fortsatt treårig førskolelærerutdanning, og at dersom dette blir framtiden, vil det være et slag mot førskolelæreryrkets status.

– Stortingsmelding 16 om tidlig innsats for livslang læring handler om å sette inn ressursene tidlig for å unngå at barn får vansker, men en reform som den Djupedal signaliserer, vil innebære å motarbeide intensjonene i meldingen, fastslår Løkaas Kleppe. – En tidlig innsats må finne sted i barnehagen, og en tidlig innsats er avhengig av kompetente fagpersoner som kan yte den innsatsen. Førskolelæreryrket må bygges kompetansemessig, ikke bli parkert på stedet hvil. Tiltak må være økt pedagogtetthet og styrket utdanning.

– Utdanningsforbundet og førskolelærerne har mye å ta tak i framover, fastslår Løkaas Kleppe. – Jeg ønsker Hilde lykke til i et spennende verv. Selv skal jeg over i en styrerstilling med andre typer utfordringer, men jeg kommer til å følge med i hvordan forbundet arbeider med lederproblematikken og andre utfordringer innen barnehageområdet.

- Barnehagestyrere er ledere på linje med skoleledere

- Barnehagestyrerne må venne seg til tanken: De er ledere på linje med skolelederne, sier Bergljot Ree Hognestad, leder av seksjon skoleledere i Utdanningsforbundet Telemark.

Derfor ser Bergljot Ree Hognestad for seg en felles seksjon for ledere i barnehage og skole.

– Lederne må ha et organ som representerer dem, et organ med direkte adgang til Utdanningsforbundets ledelse, sier hun, med tilslutning fra Inger Rønning, rektor ved Fen skole i Nome kommune og medlem av seksjon skoleledere.

Ree Hognestad utelukker ikke at forbundet på lengre sikt kan klare seg uten en lederseksjon, særlig dersom vi får et forbund uten seksjoner, men foreløpig er en slik seksjon nødvendig.

Styrk samarbeidet barnehage - skole

Både Ree Hognestad og Rønning ser på samarbeidet mellom barnehage og skole som svært viktig, og de mener de to institusjonene bør gå i samarbeid jo tidligere jo bedre, ut fra hensynet til det enkelte barn.

– Barnehagen har ikke minst en misjon i forhold til forebyggende tiltak overfor barn som viser tegn til lære- eller atferdsvansker, sier Ree Hognestad, idet hun viser til Stortingsmelding 16 om tidlig innsats for livslang læring. Hun mener førskolelærerne er blitt flinkere etter hvert til å finne fram til fare-sonebarn og komme dem til unnsetning.

Hun framhever som viktig i forhold til bar-

nas senere skolekarriere det arbeidet som utføres i barnehagen når det gjelder å lære barna å lese, skrive og regne. I forhold til å kunne hjelpe barn språklig nevner hun det pedagogiske opplegget TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling, et observasjonsmaterieell for språk og språkutvikling hos barn).

Utdanningene bør ha samme lengde

De to skolelederrepresentantene støtter kunnskapsminister Øystein Djupedals tanker om en mulig femårig allmennlærerutdanning. Samtidig mener de det bør foretas en grundig vurdering av om ikke også førskolelærerutdanningen bør ha samme lengde.

– Det vil være uheldig med et lengdemessig misforhold mellom de to utdanningsløpene, sier Ree Hognestad. – Den ene reformen kan vel gjennomføres før den andre, men det vil gi helt feil signaler å reformere kun det ene utdanningsløpet, allmennlærerutdanningen.

Rønning viser til at man ved Høgskolen i Vestfold er i gang med å bygge opp en førskolelærer-/lærerutdanning med en felles plattform, og med differensiering utover i studiet. Begge foreslår at dette kan være en vei å gå.

Intervjuet: Leder av seksjon skoleledere i Utdanningsforbundet Telemark, Bergljot Ree Hognestad (t. v) og rektor Inger Rønning ved Fen skole i Nome i Telemark går inn for en felles lederseksjon. De støtter en styrket allmennlærerutdanning, men råder kunnskapsministeren til å vurdere førskolelærer- og allmennlærerutdanningen av samme lengde.



Intervjuet: F.v. Bengt Halvard Odden fra Hjartdal, Astrid Halvorsen fra Bamble, og Ingrid With fra Kragerø. Odden vil ha egen lederseksjon, Halvorsen og With vil ikke binde seg til noen sikker oppfatning av om det bør komme en egen felles lederseksjon eller ikke, men de ser fram mot den videre debatten om spørsmålet.



I håp om stadig mer samarbeid

– Jeg håper dette kurset innebærer begynnelsen på stadig mer samarbeid, sier Ingrid With, styrer i Rømerverven barnehage i Kragerø. – Samarbeidet på kommunalt nivå kan ellers være temmelig varierende.

Skolelederne har sannsynligvis mest å lære om nødvendigheten av et godt samarbeid med barnehagen. Ingrid With og hennes styrerkolleger Bengt Halvard Odden i Tuddal barnehage i Hjartdal og Astrid Halvorsen i Snekkerbua barnehage i Bamble sier det ikke direkte, men som With uttrykker det: – En holdningsendring har kommet i gang etter at barnehage og skole kom inn under samme departement.

Fordelen ved å bo i Hjartdal er at det er små forhold. Folk når hverandre lett når de trenger å snakke sammen. Odden medgir imidlertid: – Vi har få felles møtepunkter.

I Kragerø møtes styrere og rektorer hver for seg. Den eneste fellesarenaen er møter i forbindelse med barnas overgang fra barnehage til skole. Ifølge With var det en lang prosess å få denne møteplassen til å fungere optimalt, og å få skolelederne til å se viktigheten og nødvendigheten av et samarbeid om overgangen barnehage - skole.

Styrer og medlem

Ingen tilkjennegir noe spesielt problematisk forhold til egen organisasjon, altså Utdanningsforbundet. Men With har en merknad i den forbindelse: – Jeg har aldri tenkt på at jeg ikke er blitt ivaretatt når jeg har henvendt meg til forbundet. Det har imidlertid slått

meg at forbundet ikke noen gang har sett meg som styrer, med de særegne behov en styrer kan ha.

Fjorhøstens lokale forhandlinger endte stort sett bra for førskolelærerne, synes de, muligens på grunn av at forbundet på forhånd gikk ut og vektla førskolelærernes behov. Både Odden og With melder om et «smertefritt oppgjør» uten nevneverdige innsigelser fra andre grupper i forbundet mot at nå skulle førskolelærertilønnen heves.

Halvorsen er sannsynligvis lønnsvinneren. Snekkerbua barnehage er tilsluttet Private Barnehagers Landsforbund (PBL), og PBLs arbeidsgiverdel (PBL-A) forhandler direkte og kollektivt for alle sine barnehager med Utdanningsforbundet. Og PBL-stigen er bedre enn den kommunale i Bamble.

Egen lederseksjon?

Hvordan kan så lederne i henholdsvis barnehage og skole styrke sitt samliv i Utdanningsforbundet i tiden framover? En egen seksjon for alle ledere? Ingen seksjon for ledere i det hele tatt? With er ikke sikker.

– Jeg mener en egen lederseksjon er veien å gå, sier Odden. – Ledergruppen har mange felles utfordringer uavhengig av type arbeidsplass. Jeg synes den såkalte kafédialogen, der barnehage- og skoleledere fikk snakket sammen på en åpen og konstruktiv måte, fikk fram at det finnes mange felles utfordringer innen lederfaget.

Han forteller at i Hjartdal arrangeres kommunale ledersamlinger på det som må kalles mellomledernivå: – Der spiller det ingen rolle hvor du er leder, i barnehagen, i skolen, på aldersheimen, hvor som helst. Dette fungerer bra og skaper en fellesskapsfølelse ledere imellom. Noe slikt bør vi kunne få til i Utdan-

ningsforbundet også, særlig ettersom jeg oppfatter at flere skoleledere tenker lignende tanker.

With supplerer: – Kragerø kommune er i gang med en lederopplæring jeg synes er svært nyttig. Den omfatter ledere fra alle kommunale etater, det være seg barnehage eller brannvesen. Dette innebærer at vi treffer andre ledere på samme nivå slik at vi kan samtale om og diskutere saker og utfordringer vi står overfor som ledere.

– Styrerne i de private barnehagene i Bamble kommune har sitt eget forum, sier Halvorsen. – I senere tid har vi også hatt et styrerforum for alle uavhengig av privat eller kommunalt ansettelsesforhold.

Halvorsen tror private styrere ofte føler seg veldig alene i jobben, og at det derfor er ekstra viktig for dem med et møtested.

Djupepals reformplaner

De ser ikke med glede på Kunnskapsministerens tanker om en mulig femårig allmennlærerutdanning, men en fortsatt treårig førskolelærerutdanning.

– Det må være parallellitet mellom de to utdanningene, fastslår With, selv om hun tror Øystein Djupedal tenker som han gjør ut fra et økt press på skolen – jf. kritikken fra Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, NOKUT. – Både barnehage og skole er en del av utdanningssystemet, begge tillegges for tiden nye og store oppgaver, og den måten barnehagen løser sine oppgaver på, er av stor betydning for hvordan skolen må løse sine.

Halvorsen tror ikke en eventuell neglisjering av førskolelærerutdanningen fra Djupepals side vil innvirke positivt på rekrutteringen til yrket, og hvordan vil han da løse det voksende problemet med førskolelærermangel?

Du og jeg og noe tredje

Rammeplanen kan forstås som et uttrykk for samfunnets engasjement for å fylle det filosofen Hans Skjervheim kaller «det tredje» med innhold. Dersom barnehagens faglige innhold får en autoritær form og barna fraskrives all definisjonsmakt, mister imidlertid det faglige innholdet sitt potensial til å være «det tredje» som gjør det mulig å skape et likeverdig forhold mellom subjekter.

Av Solveig Østrem



Den internasjonalt anerkjente filosofen Hans Skjervheim (1926 - 1999) var blant annet professor ved Universitetet i Bergen (foto: Per Svensson, Scanpix)

Det mest interessante med barnehagereformen fra 2006 er at den vektlegger barns læring samtidig som den understreker barns rett til medvirkning. Når læring og medvirkning kobles sammen, får det konsekvenser både for synet på læring og for synet på medvirkning. Barns nysgjerrighet, uttrykksformer og perspektiver får betydning for hva barn skal lære og hvilke læringsprosesser barnehagen legger til rette for. Barnehagens fagområder gjør det samtidig tydelig at dersom barn skal kunne medvirke, må de ha noe å medvirke til. Barn skal ikke være overlatt til seg selv når de forsøker å finne mening i tilværelsen, fortolke egne erfaringer og forstå kontekstene de inngår i. Barnehagens fagområder kan forstås som et forsøk på å bistå barn i deres anstrengelser for å orientere seg i den mangfoldige verden de er del av.

I forbindelse med mitt doktorgradsarbeid gjorde jeg våren 2006 et feltarbeid i en barnehage. De ukene jeg var til stede i barnehagen, var barn og voksne engasjert i et formingsprosjekt der en av avdelingene ble omgjort til verksted. Målet var at barna skulle bli kjent med materialer og teknikker og ta i bruk verkstedet på en kreativ og selvstendig måte. Prosjektet kan defineres inn under fagområdet Kunst, kultur og kreativitet som ifølge rammeplanen skal «gi barn mulighet til å oppleve kunst og kultur og til selv å uttrykke seg estetisk». Gjennom aktivitetene i verkstedet fikk barna «tilgang til rikelig, variert materiale og verktøy for skapende virksomhet», slik rammeplanen krever.

Verkstedet ble introdusert gjennom en fortelling om alver. Alvene fikk stor betydning i aktivitetene som fulgte. Barna laget hver sin alv, noen laget hus til alvene sine og det ble innredet et eget rom i barnehagen til alvene som ble pyntet med «alvekunst». I samtaler mellom barna ble nye fortellinger om alvene til, og alvene var et tema for fiksjonslek. Prosjektet kan sees i sammenheng med fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst*.

Felles for barns og voksnes deltakelse i prosjektet var at et saksområde utenfor dem selv ble betydningsfullt. Alver og edderkopper, maling og lim, paljetter og silkebånd fikk verdi gjennom barns og voksnes engasjement. Gjennom engasjementet for *noe tredje* ble det mulig å ivareta det enkelte barnets perspektiv. Oppmerksomheten ble ikke rettet mot relasjonene i barnehagen, men mot det barna var sammen om, det som bidro til å skape gjen-

sidighet, fellesskap og vilje til å hjelpe og lære av hverandre.

En relasjon mellom tre ledd

Jeg har i mine studier av barnehagen som læringsarena vært opptatt av det Hans Skjervheim kaller «ein treledda relasjon, mellom den andre, meg og sakstilhøvet som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre» (Skjervheim 2001:474). I essayet «Deltakar og tilskodar» argumenterer Skjervheim for at et likeverdig møte mellom to subjekter er avhengig av at man møtes i noe felles tredje. Dette tredje etableres ved at man deltar i den andres problem og tar den andres synspunkter på alvor. Dersom man psykologiserer den andre eller forstår den andres synspunkter som uttrykk for underliggende motiver, gjør man den andre til objekt for egen forforståelse. Man tror man vet hvem den andre er uten å ha lyttet til hva den andre uttrykker. Erkjennelsen av at man aldri kan komme på innsiden av den andres subjektive perspektiv, er Skjervheims begrunnelse for at vi må møtes i noe tredje utenfor det enkelte subjektet.

Likeverd er et relasjonelt begrep, og subjektivitet forutsetter intersubjektivitet. Men nettopp ut fra tanken på barn som likeverdige subjekter er det verdt å fokusere på det tredje leddet, det som befinner seg utenfor relasjonen. Dersom det finnes et betydningsfullt tredje ledd, får barnet noe å innta en subjektposisjon i forhold til. Dermed blir det også mulig å unngå at barn objektiveres.

Barnet må få være den som ser

Det blir ofte slått fast at barn framfor alt trenger å bli sett. Det er en påstand det kan være grunn til å problematisere. Hvis alternativet er på bli oversett, oppleves det selvsagt som viktig å bli sett. Men å bli sett er ikke et mål i seg selv, verken for barn eller for voksne. Å bli sett er snarere en forutsetning for å kunne delta i et likeverdig fellesskap. Med forestillingen om at barn har et grenseløst behov for å bli sett, er det fare for at barns perspektiv forveksles med voksnes perspektiv på barn: Den voksne ser, mens barnet blir sett. Den voksne definerer, mens barnet blir definert. Dersom barns perspektiv skal gjøres gjeldende, må barnet få være den som ser. Vi må spørre hvordan virkeligheten ser ut når den fanges inn av barnets blikk. Barn trenger voksne som møter dem med oppriktig nysgjerrighet på hva barnet ser, forstår, tenker og tror.

Etter mitt syn har barnehagen med sitt fag-

lige og kulturelle innhold et potensial til å skape det betydningsfulle tredje leddet. Ikke slik å forstå at «det tredje» kan defineres en gang for alle. Poenget er snarere at dersom «det tredje» gjøres eksplisitt og konkret, blir det mulig å involvere seg i det og gjøre det til sitt eget. Det som er eksplisitt og tydelig er det også mulig å kritisere eller ta avstand fra.

Hvis fagområdene skaper et tredje ledd å være sammen om, vil de også være viktige for relasjonene i barnehagen. Fagområdene har trolig et større potensial med hensyn til å skape gode relasjoner enn diverse programmer for sosial kompetanse. Som mennesker erfarer vi at relasjonene vi er del av, på mange måter er for skjøre til å bære seg selv. Gode relasjoner blir vanligvis etablert gjennom felles engasjement for noe utenfor selve relasjonen. Relasjonen bryter sammen hvis vi mangler noe betydningsfullt å være sammen om. Elisabeth Nordin-

Hultman som har forsket på det pedagogiske miljøets betydning for barns subjektskaping, har sagt at det bare er to ganger i livet relasjonen mellom to mennesker i seg selv er tilstrekkelig, slik at vi «drunknar i varandras ögon». Hun viser for det første til møtet med den nyfødte, og for det andre til de nyforelskede (Nordin-Hultman 2004). Antoine de Saint-Exupery uttrykker noe av det samme når han sier at «erfaring har vist oss at kjærlighet ikke består i å se på hverandre, men sammen å se i samme retning.»

Barns medvirkning i fagområdene

Fagområdene som er beskrevet i rammeplanen representerer ulike tilnærminger til menneskelivet og den verden vi lever i. Matematikken

i barnehagen er motivert ut fra barns nysgjerrighet, utforskning og lek og barns erfaringer med likheter, ulikheter, størrelser, former og antall. Også fagområdet *Nærmiljø og samfunn* vektlegger barns erfaringer, og barn tilskrives en aktiv rolle som samfunnsborgere. *Kommunikasjon, språk og tekst* handler om at barn blir inkludert i et kulturelt og kommunikativt fellesskap. Å tilegne seg språk er en forutsetning for å ha en stemme i den demokratiske samtalen. *Etikk, religion og filosofi* er et fagområde som bør kunne gjenspeile barns undring og evne til å filosofere og menneskers fundamentale spørsmål omkring eksistensielle livsvilkår. Ikke alle fagområdene er like godt forankret i tanken om barn som aktive deltakere i egen læring. Paradoksalt nok er det nettopp kanskje *Etikk, religion og filosofi* som i minst grad integrerer barns perspektiv i beskrivelsen av fagområdets innhold. Barns synes å bli forstått mer som passive mottakere av kulturarv, tradisjoner og eksisterende normer enn som deltakere i den filosofiske samtalen.

Rammeplanen kan forstås som et uttrykk for samfunnets engasjement for å fylle 'det tredje' med innhold, og som et konkret forsøk på å bistå barn i deres eksistensielle strev for å orientere seg i tilværelsen. Men dersom barnehagens faglige innhold får en autoritær form og fraskriver barn all definisjonsmakt, mister det sitt potensial til å være 'det tredje' som gjør det mulig å skape et likeverdig møte mellom subjekter. En rammeplan kan aldri gi en utfyllende beskrivelse av hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter som er relevante i forhold til barns eksistensielle læringsprosjekt. Barns rett til medvirkning tilsier at ethvert forsøk på å formulere hva barn skal få mulighet til å lære, erfare og oppleve må betraktes som tentativt.



Forfatteren: Høgskolelektor Solveig Østrem er fungerende leder for Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold. Hun holdt foredraget *Du, jeg og noe tredje – fagområdenes betydning for relasjonene i barnehagen*, under

Utdanningsforbundets konferanse *Ny rammeplan i barnehagen – utfordringer og muligheter* 10. – 11. mai i Oslo. For tiden arbeider Østrem med et doktorgradsprosjekt om barns subjektskaping og barnehagen som læringsarena (privat foto).

Litteratur

Nordin-Hultman, Elisabeth (2004): *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
Lov om barnehager, LOV 2005-06-17 nr 64, gjeldende fra 1. januar 2006.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Saint-Exupery, A. de (1952): *Sand, vind og stjerner*. Oversatt av Andreas Hoell. Oslo: Tanum.

Skjervheim, Hans (2001): «Deltakar og tilskodar.» *Jan-Erik Ebbestad: 1940-2000. Norsk Tro og tanke bind 3*. Oslo: Universitetsforlaget.

Realfag - for barnas skyld

«Ra III» – bygd av barna
i Fortet barnehage,
(Foto: Anne Lea)

I denne artikkelen har jeg valgt å trekke fram eksempler på barnehager som har tatt utfordringen om realfag og teknologi. Jeg siterer ikke fra den nye rammeplanen, jeg viser heller til barnehager som har en praksis i tråd med den. Kanskje kan det inspirere andre til eget arbeid?

Av Anne Lea

Treåringen sier: «Den er fin!» Hun klapper med hånden på en stein. «Du er stor og sterk,» sier hun og ser forventningsfullt opp på meg. Hun vil at jeg skal snu steinen, slik at hun kan stikke hodet ned i hullet den laget og jakte på skolopendere, biller og mark. Hånden er for liten og kreftene for små til at hun klarer å snu den selv. I tillegg mangler hun kunnskap om enkel teknologi som kan hjelpe henne. Sammen finner vi fram en liten stein og en stokk. Stokken bruker vi som spett og snart klarer hun å snu større steiner selv. Hun har fått et redskap til å utvide jakten på småkryp, og erfaring med for henne ny teknologi. Entusiasmen og iveren lyser av henne. Det er ikke alltid så mye som skal til.

«Kva trur du skjer viss....?» spør barna i Straume barnehage i Fjell kommune i Hordaland. I noen måneder har de arbeidet med teknologi og realfag. Det er spennende, det er nytt og utfordrende. Fjell kommune har satt i gang en storsatsing på realfag. Barnehageansatte i Fjell ble invitert til konferanse sammen med fagfolk fra blant annet Høg-

skolen i Bergen og Naturfagsenteret. I tillegg fikk noen barnehager investeringsmidler. Noe å tenke på for andre kommuner?

«Det er kanskje ikke fordi vi er så opptatt av teknologi at vi har valgt å arbeide i barnehage,» var utsagn i startfasen. Samtidig var de ansatte trygge på at de kunne noe om læring og førskolebarn. Etter noen måneders diskusjon om hva teknologi i barnehagen kunne være, er de i gang. Entusiasmen er stor og det ene spennende prosjektet trekker det andre med seg, både små og mer omfattende aktiviteter. De gjør forsøk der de oppfordrer barna til å undre seg over og fabulere om hva de tror vil skje og hva som faktisk skjer. De stiller spørsmål som barn har mulighet til å forstå og støtter dem videre. Dette er læring både for små og store og de ansatte opplever at barna trives med «å forske» sammen med dem.

Små prosjekter fører til større

Inne i barnehagen hadde de lenge lekt med en liten taubane. Postkassen lå langt borte og ned en bakke. Kunne de anvende samme prinsipp ute? Hva trengte de for å bygge den og hvordan skulle den se ut? Trinser og tau

måtte de ha. Barna var med i planleggingen fra første start. «Er tauene tunge?» og «hvordan skal vi få dem hjem fra butikken?» lurte de på. Kanskje trallene i småbarnsavdelingen var ledige slik at de kunne låne dem? Hvordan skulle de finne ut hvor mye tau de trengte? Kunne de måle? Hva slags tau trengte de og måtte de være tykke? Tauet måtte være sterkt, men hvordan ser et sterkt tau ut? Prosjektene drives av barn og ansatte i fellesskap. De voksne hjelper med støtte og framdrift. Barna har det moro underveis, føler mestring når de ser resultatet. Og kanskje får barna erfaring som i tillegg gir dem «et studiepoeng» fysikk før skolestart!

Etter å ha planlagt postkassetaubanen, kom ideen om å lage taubane opp til multihuset de skulle bygge. Huset skulle ligge oppe på en haug. Barna ønsket at denne taubanen skulle kunne frakte både mat og barn. Hvordan skulle det gå til? De var alle enige om at dette måtte forberedes grundig. De ansatte tok utfordringen og begynte planleggingen sammen med barna. De gikk tur til haugen og studerte hvordan det så ut der oppe. Hvordan var grunnen? Hva vokste der og hvordan så det egentlig ut og hvor skulle huset ligge?

Barna studerte både området og kart av området. De målte, telte skritt og gikk deretter tilbake i barnehagen for å lage en modell, akkurat som ordentlige arkitekter. Først tegnet de, deretter laget de en tredimensjonal modell av haugen i pappmasjé. Dette er krevende arbeid for småforskere og med mange utfordringer. For eksempel lurte barna på hvilke farger de skulle male på modellen? Dette førte til nye turer og nye studier. Hva vokste i området? Hvordan så det ut der? Hvilke og hvor mange farger fant de? Deretter var de tilbake i barnehagen og klare til å male modellen. Prosjektet pågår i skrivende stund og ikke vet jeg hvor det ender. Det jeg vet er at de tar barn på alvor. Barna er åpne, kreative og fritenkende. De voksne er lydhøre overfor barna og lytter til dem. Kommunikasjon spiller en viktig rolle i læringsprosessen og utvikling av begrepsapparatet. Nærheten til opplevelsene og den sansbare verden gir «Natur, miljø og teknikk» store kommunikasjonsfremmende muligheter. Barn og voksne løser utfordringer sammen og det er ikke så farlig at de voksne føler de kanskje kan lite «teknikk» i utgangspunktet.

Småforskerne i Sandnes barnehage

I Sandnes barnehage i Sandnessjøen i Nordland arbeider to engasjerte førskolelærere, Kjersti Solvang og Ann-Iren Ruderaas. De organiserer arbeidet sitt på en litt annen måte enn i Straume barnehage. De har utfag og drama i utdanningen sin, men fant hverandre i interessen for naturen og naturfenomener. Nå inspirerer de hverandre i arbeidet med «Småforskere», men også ungene inspirerer dem. Barna blir «småforskere» når de tar på seg den spesielle T-skjorta si. Skjorta har de dekorert selv og når den kommer på er ungene fulle av forventning, - da skal de eksperimentere, undersøke og studere forskjellige ting. Kjersti og Ann-Iren er godt forberedt når de skal ha småforskerstund. Det tar tid, men de får mye igjen når de ser ungenes begeistring. Det gir en egen glede å se engasjementet til ungene. Dette er økter de gleder seg til. Drømmen deres er et eget fantasislott, et eget rom der de kan ha utstyr for både inne- og uteaktiviteter, et Småforskerrom. Til da bruker de dagligdagse gjenstander og leker. Ideer til aktiviteter henter de fra ungene, seg selv og fra nettstedet naturfag.no. Her er det mange forslag med gode beskrivelser, som passer for førskolebarn. Du kan lese mer om «Småforskerne» i tidsskriftet *Naturfag* nr. 1/2007.

Gro og Dag Fredriksen er styrere i Fortet naturbarnehage i Nittedal i Akershus. De hadde lest om Thor Heyerdahl og «Ra» for barna, som ble så interessert at de bestemte seg for å ta dem med til Kon-Tiki-museet for å studere sivbåten «Ra». Ungene ble så interessert i konstruksjonen at de ble liggende på gulvet og tegne. Resultatet av museumsbesøket ble at halvannet års prosjekt om sivbåter.

For Gro og Dag er det viktig å la barna slippe til. Barnas ideer følges opp og de hjelper dem videre. De tar barna med på hele prosessen fra ide til ferdig produkt. Kan vi bygge en båt, undret de? Hva var «Ra» laget av? Likner ikke sivet på det som vokser i skogen hos oss? Barnas nysgjerrighet, kreativitet og idéskapning ble fulgt opp av de ansatte i barnehagen. De lette etter siv og strå, sammenliknet og begynte innsamling. Stor mengde med siv ble, tørket og bundet i bunter, slik de hadde sett på «Ra». Til slutt hadde de så mye at de med hjelp fra de voksne kunne bygge sin egen «Ra III». Verken barna eller de voksne visste om sivet de hadde plukket, tørket og formet, ville flyte. Likevel klarte de ikke la være å prøve. Selveste bror til Thor Heyerdahl kom for å døpe båten, og de klarte å få NRK til å dekke begivenheten. Spenningen var stor da båten ble sjøsatt - og den fløt! Det viktigste er likevel den begeistring barna har vist gjennom et og et halvt år. Barna gjør erfaringer og oppdagelser som utvilsomt blir til varig læring og gode minner. Et synlig bevis for dette er at barnehagen stadig har besøk av skolebarn som tidligere har gått der og ikke helt kan gi slipp. Les mer om denne barnehagen i *Naturfag* (nr. 1/2005).

Realfagsprosjekt i Tromsø

Breivika studentbarnehage i Tromsø har satset på å skape nysgjerrighet, interesse og vitebegjær i forhold til realfagene. De er med på en felles realfagsatsing for store og små i Troms. Fylket planlegger en satsing på førskolelærere og barnehager fra kommende høst. Breivika studentbarnehage har begynt eksperimentering og lek koplet til vinter i nord. De har utforsket snø og is, laget bob-bane og hjemmelaget iskrem. I dagervis lekte barna



Forfatteren: Anne Lea er førsteamanuensis ved Naturfagsenteret – Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen. Hun holdt foredraget *Natur, miljø og teknikk – realfagsatsing i barnehagen* under Utdanningsforbundets store rammeplankonferanse 10. – 11. mai i Oslo (privat foto).

med bob-banen og utforsket og endret på den og flaskene de sendte utfor. Aktivitetene trenger ikke være omfattende og langvarige. Eksperimentering med snø, vann og is kan både ta kort tid og gå over mange dager. En toåring ble så opptatt av vann som frøs og smeltet at han fortsatte å eksperimentere med det hjemme i flere uker etterpå.

Begreper er tankens verktøy og naturfag kan stimulere tenkning. Førstehåndserfaringer med naturen og den verden som omgir barna er viktige brikker som kan være med på å underbygge barnas livsappetitt og formidle at det er gjevt å leve. Arbeide med «Natur, miljø og teknikk» bør alltid sees i sammenheng med hele barnets utvikling. Det handler om å se mulighetene og helheten i dette. I *Det første søte møtet. Om naturfag i barnehagen, Bedre barnehager skriftserie* nr. 1/2004, har jeg skrevet mer om det. Å ta i bruk fantasi, kreativ tenkning og skaperglede i forbindelse med realfagene, kan være det viktigste bidraget barnehagene gjør både for barns utvikling og for samfunnets behov for rekruttering til realfagene. Det kan være en stor utfordring. Men kanskje er det ikke vanskeligere enn at vi tar med oss gleden over å oppdage, gjøre ting selv og undersøke detaljer, utforske og undre oss over sammenhenger i verden rundt oss og leve med øynene åpne?



Den profesjonelle førskolelærer må ha et fag- språk

og kunne bruke forskningsbasert kunnskap

Førskolelærerne må opptre med større profesjonalitet som samfunnsdebattanter dersom de vil bli hørt og tatt på alvor i den store utdanningspolitiske debatten. Det er nødvendig nå når barnehagens samfunnsoppdrag blir tillagt større politisk betydning enn før ut fra forskjellige ideologiske ståsteder.

Av Anna Ottosen



Da den første rammeplanen for barnehagen kom i 1996, representerte den et brudd og noe helt prinsipielt nytt: Storsamfunnet ga seg selv et mandat i forhold til barn under skolepliktig alder. Det ble en nasjonal oppgave å definere, avgrense og bestemme innhold og derigjennom også til dels, organisering av barnehagen. Slik sett representerer rammeplan fra 1996 en overgang fra familiær, privat og usynlig pedagogikk til offentlig synlig virksomhet. Hva som er god kvalitet i barnehagen bestemmes gjennom de kvalitetsstandarder som rammeplanen definerer. Eller sagt på en annen måte: Det nye er at barnehagen defineres som et allment dannelsingsprosjekt (Strand, T., 1996, 2005).

Rammeplanen fra 2006 styrker og videreutvikler de nasjonale føringene for innholdet i barnehagene. Den nye planen representerer både en gjentakelse og understrekning av tidligere utfordringer for barnehagene, men den gir også nye utfordringer, og ikke minst gir den nye muligheter for videre utvikling av det pedagogiske innholdet i virksomheten.

Erfaringene med innføring og implementering av rammeplanen av 1996 ble evaluert på oppdrag fra Barne- og familiedepartementet av en gruppe forskere fra Høgskolen i Hedmark. Rapporten med resultatene fra denne evalueringen kom i 1999.¹ Her peker forskerne på et behov for fornyet planleggings- og vurderingskompetanse for førskolelærere i den nye læreplanssituasjonen. De sier også om videre utfordringer: «... å begrepsfeste og avklare innholdsbegrepet, artikulere fagområdene som kulturformidling og synliggjøre begrepet om basiskompetanse ikke bare som sosialt samspill, man også i forhold til det

tverrfaglige innholdet i fagområdene.» (Retvedt m.fl. 1999:189)

Planer, planlegging og planleggingskompetanse

I kapittel fire i den nye rammeplanen – *Planlegging, dokumentasjon og vurdering*, framheves forventningene til arbeid med planer på lokalt nivå. Det understrekes at barnehagen er en pedagogisk virksomhet som skal planlegges, dokumenteres og vurderes, og at planleggingen skal ta utgangspunkt i barnehagens overordnede mål, som er gitt i barnehageloven og utdypet i rammeplanen.

Evalueringen det vises til konkluderer med at årsplanleggingen i barnehagene ikke har endret seg mye sammenlignet med den årsplanleggingen som ble gjort før innføring av rammeplanen i 1996. Forskerne påpeker at det kan virke som om den sentrale rammeplanen har erstattet barnehagens egne beskrivelser i deler av de lokale årsplanene, og at den sentrale rammeplanen slik har bidratt til å svekke konkretiseringen på lokalt nivå. Flere studier understøtter behovet for å se nærmere på hvordan sentralt gitte, nasjonale planer brukes på lokalt nivå.² Dette gjelder både for grunnskolen og barnehagen. Både lærere og førskolelærere virker å ha et ambivalent forhold til sentrale planer, og det blir viktig å ha fortsatt fokus på videre utvikling av læreres og førskolelæreres planleggingskompetanse. På denne bakgrunn er det all grunn til å merke seg resultatene fra det nasjonale kompetansekartleggingsprosjektet, hvor et av funnene er at styrerne ønsker styrket rammeplankompetanse.³

Vektlegging av fagområdene

Den 2. mai 2006 oppnevnte Kongen i stats-

råd et utvalg som skulle se på skolens og barnehagens formål. Mandatet understreker barnehagens (og skolens) doble formål: Både å ha «den enkeltes utvikling som mål, og klar- gjøre de allmenne verdiene som binder nasjo- nen sammen i et fellesskap». Dette ser vi igjen i rammeplanen med den doble vektleggingen av omsorg, lek og læring på den ene siden og de syv ulike fagområdene på den andre siden. Samtidig understrekes det at utgangspunktet skal være det enkelte barnet, og at planen både har et her og nå-perspektiv og et framtidsper- spektiv, at barna skal ha stor frihet i valg av aktiviteter, og at utvikling av sosial kompe- tanse er viktig. Fokuset på fagområdene, språkstimulering og kartlegging har likevel ført til debatt og kritiske innspill fra førskole- lærere.

Ut fra resultatene fra evalueringen av inn- føringen av rammeplanen fra 1996 kan det være grunn til å spørre om barnehagene tid- ligere har tatt forventningene i planen på alvor. I den forrige planen opereres det med fem fagområder som skal inn i det pedagogiske innholdet, og dette skal gjenspeiles i årsplan- ene. Her fant forskerne at «... orientering om hvilke kunnskaper, holdninger og ferdigheter barnehagen anser som viktige for barn når det gjelder å fremme de basiskvalifikasjoner som rammeplanen påpeker, har en lite sentral plass i teksten i de fleste årsplanene i utval- get.» (Retvedt m.fl.:175) Det gjentatte og for- nyede fokuset på barnehagens mandat i for- hold til barns utvikling og læring gjennom et bestemt innhold kan tyde på at utviklingsten- denser og politiske føringer fra samfunnet rundt krever at barnehagen responderer klarere på denne utfordringen enn hva som har vært tilfelle hittil.

At forandringene skjer sakte kan ha sam- menheng med både historie og idémessig forankring. Torill Strand drøfter hvordan barne- hagedagogikken fortsatt reproducerer en romantisk barndomsideologi. Hun skriver: «Barnehagen oppfattes derfor mer som barnas egen møteplass enn som et sted der barna lærer å beherske viktige kulturelle og sosiale koder.» (Strand 2005:15)

De utdanningspolitiske debattene

Den nye rammeplanen setter altså et fornyet søkelys på barnehagens samfunnsoppdrag, og planens innhold vitner om at oppdraget utvides og forventningene øker. Barnehagen er tatt inn i den store utdanningspolitiske debatten, og slik sett er barnehagen tatt på alvor på en ny måte. Til grunn for dette ligger en erkjennelse av viktigheten av hvordan vi ivaretar og legger til rette for utvikling og læring også for de minste barna. Dette fordrer at også fagfolkene innenfor feltet melder seg på i forhold til de store spørsmålene. For eksempel gjelder dette barnehagens rolle og funksjon i forhold til sosial utjevning. Den familiære, private og usynlige pedagogikken med sterkt fokus på det enkelte barn må ikke byttes ut, men må i stadig sterkere grad sup- pleres med andre perspektiver. Kirsten Elisa- beth Hansen (2005) har foretatt en kartleg- ging blant førskolelærere og tidsbruk i forhold til forskjellige oppgaver. Hun oppsummerer de tendensene hun ser og konkluderer med at spørsmålet om barnehagens særegenhet relatert til en framtidig arena som et første steg inn i et livslangt lærings- og utdannings- løp må bli overskridende og mer utfordrende. Dette har igjen sterk sammenheng med en profesjonalisering av førskolelæreryrket.

Profesjonalisering av førskolelæreryrket

Mange framhever at fagmiljøene må være med på å diskutere videre hva som skal leg- ges i læringsbegrepet. Det er viktig å disku- tere hva læring er, men det er også viktig å diskutere hva en legger i begrepet kunnskap. Diskusjonene kan tyde på at det er vel så mye kunnskapsbegrepet som adresseres når det uttrykkes bekymring om barnehagens sær- preg.

Å utvikle fagspråket er avgjørende viktig for å styrke profesjonen, og en sterk profe- sjon er igjen en forutsetning for å bli hørt i utformingen av den videre politiske utviklin- gen av barnehagen. Å kunne formulere og artikulere en stadig større andel av den inn- forståtte og tause kunnskapen, og å basere den pedagogiske virksomheten i stadig større grad på forskningsbasert kunnskap, vil på en annen måte sikre innflytelsen for før- skolelærerne. Her ligger mye ansvar på fag- miljøene i høgskolene. Vi som utdanner før- skolelærere må arbeide systematisk både i forhold til at fagmiljøene initierer forsknings- prosjekter, i forhold til at studenter involveres i forskning og at det faglige innholdet gjen- nomsyres av forskningsbasert kunnskap om barn, utvikling, lek og læring. Hittil har ulike studier vist at barnehagetradisjonen innbe- fatter et etablert handlingsmønster som over- lever ideologisk forankrede forsøk på endring, slik vi ser gjennom ulike reformer og sentralt gitte planer for virksomheten i barnehagene.⁴ Skal nye planer innebære merkbare endrin- ger for brukerne og samfunnet rundt, må vi sørge for at morgendagens førskolelærere har en beredskap for både å artikulere kritisk motstand, men også endringskompetanse som åpner for en stadig utvikling.

Litteratur

- Haug, P. (2003): *Evaluering av Reform 97: sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2003): *Om kvalitet i førskolan: forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Stockholm: Skolverket.
- Helsedepartementet (2007): *Nasjonal strategi for å ut- jevne sosiale helseforskjeller*. Oslo: Departementet.
- Jansen, Kirsten Elisabeth (2006): *Barnehagen som en særegen oppvekstarena*. Første steg nr. 3/2006.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *St. melding nr. 16 (2006- 2007)... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Departementet.
- Ottosen, A. L. (2006): «Det beste fra barnehagen og det

- beste fra skolen»: om innholdet i det pedagogiske tilbudet i 1. klasse etter R97. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo: Unipub.
- Retvedt, O., m.fl. (1999): *Erfaringer med innføring av Rammeplan for barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Strand, T. (1996): *Ethos og læreplanen: hvordan forstå og bruke Rammeplan for barnehagen?* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Strand, T. (2005): *Barnehagens dannelsesprosjekt og de kulturelle utfordringene*. Første steg nr. 2/2005
- Stukát, S. (1998): *Lärares planering under och efterutbild- ningen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Søgner, A., m.fl. (2003): *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstje- neste Informasjonsforvaltning.

- 1 Se Retvedt m.fl. 1999
- 2 Se Stukat 1998, Haug 2003, Ottosen 2006
- 3 Se Steg for steg 2/2006
- 4 Se Peder Haug 2003: *Om kvalitet i førskolan*



Artikkelforfatteren: Anna Ottosen er førsteamanuensis ved Høg- skolen i Hedmark. Hun deltok med foredraget *Rammeplanen – muligheter og utfordringer* på Ut- danningsforbundets store rammeplankonferanse i Oslo 10. – 11. mai 2007 (privat foto).



Når flerkulturelt blir det normale **mangfold**

«Vi må huske å kjøpe kyllingpølser til bursdagen min, fordi Faisal og Hassan spiser ikke svin,» sier husets 12-åring dagen før han skal ha guttene fra klassen hjemme på bursdagsfeiring. For mange av dagens barn og unge er det å forholde seg til flerkulturelt mangfold en del av hverdagen. Likevel ser vi at dette mangfoldet kan være utfordrende for de ansatte i barnehagene.

Av Marit Gjervan

Det at vi har en flerkulturell situasjon i det norske samfunnet og i mange barnehager over hele landet, er ikke noe nytt. De ansatte i barnehagene forholder seg til dette mangfoldet på ulike måter. I mange barnehager finner vi en ressursorientert tilnærming til mangfold, mens i andre barnehager ser personalet mangfold som et problem og en uønsket situasjon.

Hvordan kan vi oppnå at flerkulturelt mangfold blir sett på som en *normaltilstand* i barnehagen, og ikke kun knyttes til kompensatoriske tiltak? Hvilke konsekvenser får dette for barnehagens planer, organisering, arbeidsmåter og innhold (Gjervan m. fl. 2006)?

Ifølge *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* skal barnehagens innhold «(...) bygge på et helhetlig læringssyn, hvor omsorg, lek og læring er sentrale deler» (Kunnskapsdepartementet 2006a:5). Norsk barnehagepedagogikk har sterke tradisjoner for å legge til rette for et miljø som baserer seg på det enkelte barnets behov for omsorg, læring og utvikling gjennom lek og samvær med andre barn og voksne. Barnas interesser og deres lekende væremåte danner utgangspunktet for barnehagens innhold og arbeidsmåter. Når vi i barnehagen skal lære om trær og blomster så tar vi med ungene på tur til nærmeste skog eller park. Lærer vi om mengder og tall, så er

vi i gang med matlaging og teller og måler alt som skal til for å lage måltidet som spises i hyggelig lag med små og store. Mye av det som skjer i barnehagen er *kontekstbasert* læring som foregår i naturlige situasjoner og på barnas premisser.

Lek og samvær med andre barn og voksne står sentralt som viktige lærings- og sosialiseringssarenaer i norske barnehager. Likevel er det en tendens til at andre læringssyn dominerer når det handler om barn med minoritetsspråklig bakgrunn og deres språktilegnelse (Giæver 2006). Når det er snakk om førskolebarn med minoritetsbakgrunn, handler det ofte nettopp om språkutvikling – spesielt norskspråklig utvikling. I tiltak som retter seg mot språkopplæring for minoritetsspråklige barn blir det ofte benyttet metoder som vitner om et mer instrumentelt læringssyn og mindre kontekstbasert læring. Læringsverktøy som *Snakkepakken* (Fossum Ihlen og Malinovsky Finnanger) og språkkofferter blir hyppig brukt i barnehagene, ved siden av ulike språktester og kartleggingsverktøy (for eksempel TRAS, Tidlig Registrering av Språkutvikling).

Min erfaring er at disse aktivitetene ofte preges av et mer instrumentelt læringssyn enn det som vanligvis forbindes med læring i barnehagen. Mange barnehager setter i gang tiltak med egne språktreningsgrupper for barn med annet morsmål enn norsk. Gruppene har som formål å trene på og utvikle begreper i det norske språket. Jeg mener ikke at det er

galt å bruke slike metoder eller verktøy, men det er viktig å ha en kritisk vurdering av metodene og hva slags læringssyn som ligger til grunn for arbeid med språk i den enkelte barnehage. Har metodene og kartleggingsverktøyene barnehagene benytter et andrespråksperspektiv? Hvordan samsvarer metodene med intensjonen om et helhetlig læringssyn? Hvordan er arbeidsmåtene med på å fremme et inkluderende læringsfellesskap hvor barna kan oppleve glede, mestring og likeverd?

Det er viktig at førskolelærerne har kompetanse innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid, og har kunnskaper om flerspråklig og læring i et andrespråksperspektiv. Samtidig må arbeid med språk være inkludert i en helhet og i barnehagens *ordinære* innhold og arbeidsmåter, enten det handler om barn med minoritets- eller majoritetsspråklig bakgrunn. Det å tilrettelegge for læring på ulike morsmål og norsk som andrespråk bør være en naturlig del av hverdagen for barnehagene anno 2007.

«Testnasjonen»

Bekymring vedrørende minoritetsspråklige elevers skolefaglige mestring har bidratt til økt fokus på testing og kartlegging av språklige ferdigheter (som regel norskspråklige ferdigheter) blant minoritetsspråklige barn i barnehagen. I et debattinnlegg er Anne Greve ved Høgskolen i Oslo kritisk til at for stor vektlegging av testing og kartlegging av barn stjeler dyrebar tid fra førskolelærerne (Aftenposten 16.02.07). Jeg deler hennes bekymring. Greve påpeker at førskolelærerne er dyktige til å observere barn og at denne kompetansen i større grad kan benyttes, i stedet for å la tiden gå med til å fylle ut ulike kartleggingsskjemaer for hvert enkelt barn. Førskolelærerne bør hovedsakelig bruke tiden sin på samvær med barna og gjøre observasjoner ut fra hvordan barna fungerer i lek og

samspill med andre barn og voksne. Ut fra sine observasjoner kan førskolelæreren vurdere barnas språklige utvikling og legge til rette for et godt læringsmiljø for hvert enkelt av dem.

Tester og kartleggingsverktøy kan ha en viktig funksjon for å bedre språkutviklingen blant tospråklige førskolebarn. Bruk av verktøy kan blant annet synliggjøre for førskolelærerne hva ungene er gode til og hvor det er behov for ekstra innsats. Bruk av verktøy kan også gjøre som bevisstgjøring og kompetanseheving av personalet i forhold til språkutvikling hos førskolebarn. Mange barnehageansatte sier at de har fått økt kunnskap om og større bevissthet rundt språkarbeid etter at de begynte med systematisk kartlegging. Likevel mener jeg vi ikke skal underkjenne førskolelærernes kompetanse i å observere barna i naturlige situasjoner. Denne kunnskapen om barnas språkkompetanse må i større grad synliggjøres og dokumenteres. Vi skal heller ikke ha for stor tiltro til at skjemaer er løsningen på de utfordringene vi står overfor. Barnehagene må kunne tilby tiltak som ivaretar et helhetssyn på barnet også når det gjelder språkutvikling. Vi må passe oss for en utvikling med kartlegginger og tiltak der målet er å raskest mulig «klargjøre» førskolebarna til skolestart. Vi bør i stedet spørre:

Er skolen klargjort for å ta i mot de elevene som kommer med sine ulike kunnskaper og erfaringer? Er barnehagen klar for å ta i mot og gi et helhetlig og godt opplæringstilbud til barn med minoritetsspråklig bakgrunn?

Jeg mener det er viktig at førskolelærernes kompetanse om barns læring gjennom lek, samspill og fysisk aktivitet også gjøres gjeldende når det er snakk om barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Det er derfor viktig at flerkulturelle perspektiver implementeres i førskolelærerutdanningene ved høyskolene og de er en del av det ordinære innholdet i utdanningene – ikke bare som fordypning eller videreutdanningsemner. Vi trenger en alminneliggjøring av flerkulturell førskolepedagogikk slik at dette ikke er kunnskap som kun gjøres tilgjengelig for spesielt interesserte førskolelærere og studenter.

Med flere identiteter og mange perspektiver

Det er ikke gitt at alle barn har de samme språklige og kulturelle referansene når de begynner i barnehagen. Ikke alle barn har varme minner om svette skiturer med svidde pølser på bål eller fortellinger om dyrene i Hakkebakkeskogen. Barnehagen må derfor være en arena hvor barn med ulik språklig og kulturell bakgrunn kan føle at de møter anerkjennelse og gjenkjenning for sine identite-

ter, kunnskaper og erfaringer. Det er førskolelærernes ansvar å synliggjøre dette gjennom barnehagens planer, organisering, arbeidsmåter og innhold. Også rammeplanen understreker at «det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet 2006a:7). Slik kan barna møte *identitetsbekreftelse*. Samtidig skal barna få mulighet til å få ny innsikt og utvide sin horisont gjennom *perspektivutvidelse* (Gjervan m.fl. 2006, Hauge 2004). Ved å snakke om og gjøre plass til det som er felles og det som er forskjellig tar vi barn på alvor og kan skape miljøer som er inkluderende og anerkjennende. Flere stemmer må få prege barnehagens hverdag (Andersen 2002). Vi skal kunne høre, se, lukte og smake at vi er i en flerkulturell barnehage.

Utfordringen for barnehagen framover blir å forholde seg til flerkulturelt mangfold som *normaltilstand* og synliggjøre de mangfoldige ressursene som barn og voksne bringer med seg i barnehagen. (Hauge 2004). Bare ved å lykkes kan barnehagen bli en oppvekst- og læringsarena hvor alle barn gis likeverdige muligheter for læring, mestring og utvikling i et inkluderende samfunn.

Litteratur

- Andersen, C.E. (2002): *Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. HiO-hovedfagsrapport nr 18. Oslo, Høgskolen i Oslo.
- Giæver, K. (2006): «Å utvikle språk i inkluderende lekemiljøer» i *Barnehafefolk* nr 4/2006. Oslo, Pedagogisk Forum.
- Gjervan, M., Andersen, C. E., Bleka, M. (2006): *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Gjervan, M. (red.) (2006): *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo, Kunnskapsdepartementet 2006.
- Greve, A. (2007): «Ikke ta tiden fra barnehagebarna». Debattinnlegg i www.aftenposten.no
- Hauge, A.-M. (2004): *Den felleskulturelle skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet 2006a: *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Fossum Ihlen, L. og Malinovsky Finnanger, L: www.snakkepakken.no



Artikkelforfatteren: Marit Gjervan er cand. polit. og rådgiver ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). Hun holdt foredraget *Se mangfold – flerkulturelle perspektiver i barnehagen*, under Utdanningsforbundets konferanse *Ny rammeplan i barnehagen – utfordringer og muligheter* i Oslo 10. – 11. mai 2007. Se også intervju med Gjervan, m.fl., i Første steg nr. 3/2006 (foto: Petter Opperd).

Det fysiske miljøet er viktig for de pedagogiske målene

Utforming av barnehagens fysiske miljø er viktig både for barns og voksnes trivsel og for muligheten til å innfri målene for det pedagogiske arbeidet. Kunnskapen om hvordan vi kan utvikle et godt pedagogisk miljø har vært mangelfull, og det viser seg at personalet trenger hjelp til å vurdere hvordan barnehagens rom fremtrer både estetisk, funksjonelt og pedagogisk.

Av Eli Thorbergsen

Interessen fra barnehagepersonalets side er alltid stor når innredning av barnehagen står på dagsorden. Å innrede for pedagogisk virksomhet krever faglig innsikt, altså noe mer enn personlige meninger om pent og stygt. Eierne har ansvar for barnehagens totale virksomhet og må derfor bidra for at personalet skal få mulighet til å utvikle gode pedagogiske rom. Faglige argumenter er nødvendig for å få eierne og hele personalet til å arbeide målrettet med miljøet.

Barnehagemiljøene har imidlertid fått utvikle seg over lang tid uten kritiske faglige vurderinger. Det er ofte lite samsvar mellom signaler i barnehagens rom og pedagogiske intensjoner i rammeplan og årsplan. Ser vi litt bakover i tid til tidligere krafttak i barnehageutbyggingen, ble det satset på vedlikeholdsfri furupanel i vegger og tak. Med tripp-trappstoler og langbord ble forholdene tilrettelagt for voksne. Men etter 20 års drift og slitasje presser behovet for vedlikehold seg frem. I tillegg arbeides det etter en ny rammeplan som krever et fysisk miljø som er tydelig og oversiktlig og skal fremme alle barns trivsel, opplevelser og læring.

Rom gir signaler

Ethvert rom vil gi signaler om hva det kan brukes til. Rommet inviterer til ulike handlinger, som igjen vil gi forskjellige erfaringer. Rom får altså pedagogiske konsekvenser og

blir dermed et viktig faglig arbeidsområde for førskolelærerne. Det hun gjør med rommet får betydning for pedagogikken. Eller omvendt - den pedagogikken hun fører må få konsekvenser for rommet.

For eksempel signaliserer barnehagens «puterom» at det er fritt fram til å hoppe, kaste, rulle og base med puter og madrasser. Rommet forteller at det er viktig at barn får «herje fra seg» og at barnehagen trenger et eget rom til dette. Har personalet diskutert puterommets funksjon og betydning, eller er det der av gammel vane? Hvis personalet opplever at puterommet fører til konflikter og ukontrollerte bråkete situasjoner, må de ta konsekvensene og omforme rommet slik at det gir andre signaler. På samme måte vil et rom fylt med store langbord forteller at bordaktiviteter blir høyt verdsatt. Rommet gir signal om at bevegelse og lek er mindre viktig. I tillegg gir tunge langbord liten fleksibilitet og låser andre muligheter.

Det er ikke uvanlig at barnehagens rom forteller lite om hvilke aldersgrupper de er innredet for og hvilke behov de skal dekke. Man kan ikke lese av innredningen at her er det barn under tre år og at de trenger erfaringer med varierte bevegelsesmuligheter og gjentakende handlinger. Selv om rolleleken er sentral har mange barnehager lite stimulerende utstyr og de eldste barna som trenger nye utfordringer finner ikke nok variert materiale.

Derfor må vi kartlegge hvilke erfaringer barnehagemiljøene gir. Hvilket materiell



Bilde fra boken *Barnehagens rom – nye muligheter* (foto: Klausine Røtnes)

(leker, utstyr og formingsmaterialer) får barna taktile og visuelle erfaringer med? Fra hvilke omgivelser (vegger, farger, innredning, bilder) får barna visuelle inntrykk? Og fra hvilke lyd-messige forhold (akustikk) får barna auditive erfaringer? Hva slags lekeutstyr skal stimulere barnas kreativitet i leken? Hvilke motoriske erfaringer får barnet ved å bevege seg i miljøet og hvordan stimulerer utstyr til god språklig og kognitiv utvikling? Hvilke signaler gir rom og utstyr til gutter og jenter? Hvilke kulturelle signaler gir rommene?

Forskning og konsekvenser

Nyere forskning har aktualisert behovet for å se nærmere på barnehagens fysiske miljø. Elisabeth Nordin-Hultman hevder gjennom



Forfatteren: Eli Thorbergsen er høyskolelektor i forming ved Høgskolen i Telemark. Sammen med Klausine Røtnes, redaktør av *Barnehagefolk*, ledet hun seksjon

3 om barnehagen – rom og materiale, under Utdanningsforbundets store konferanse *Ny rammeplan – utfordringer og muligheter* 10. – 11. mai 2007 i Oslo. Thorbergsen har skrevet boken *Barnehagens rom – nye muligheter om barnehagens fysiske miljø*, utgitt av Pedagogisk Forum (foto: Klausine Røtnes).



doktorgradsarbeidet *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping* (Pedagogisk Forum 2004) at svenske barnehager har for få valgmuligheter til at alle barn kan finne meningsfulle aktiviteter der. Slik er det trolig i Norge også. Når barn ikke finner mening, merkes det på urolig og negativ oppførsel. Tradisjonelt har barn som ikke oppfører seg akseptabelt blitt sett på som et problem. Nordin-Hultman hevder at fokuset i større grad må rettes mot hvilke handlingsalternativer barnet har i det pedagogiske miljø. Hun har sett at barn som regnes som ukonsentrerte, negative og lite interesserte, har vist helt andre sider når de har vært engasjert i selvvalgte aktiviteter. Nordin-Hultmans forskning viser at barnehagen trenger flere handlingsmuligheter i form av å kunne tilby ulike typer verksteder/lekearenaer der barn kan finne mening i aktiviteter de selv velger.

Torbjørn Laikes doktorgradsarbeid *Det fysiske miljøets betydning for barns velbefinnende* (2004) viser at et miljø med høy kompleksitet og lav helhet (mange farger og former i uorden) virker forstyrrende på mange barn. Når noen barn forstyrres og blir urolige, får det ringvirkninger til resten av gruppa. Høy kompleksitet og lav helhet er ofte et kjennetegn ved barnehagers visuelle miljø. For eksempel: Hyller fulle av utstyr uten system og orden i visuell konkurranse med mønstrede gardiner og vegger fulle av farger og former.

Ofte preges barnehagens vegger mer av voksnes symboler og produkter enn av barns læreprosesser og uttrykk. I beste mening

ønsker de voksne å pynte og uttrykke at rommet er for barn, men ender med å gjøre veggene til urolige baktepper som forstyrrer barnas konsentrasjon. Utklippede stjerner, ballonger, blomster og kyllinger preger ofte barnehagene så gjennomført at et fotografi av en virkelig blomst eller kylling vekker begeistring og oppleves som genial med tanke på barns begrepslæring. I tillegg gir voksendekorerte vegger signal om at barns egne uttrykk ikke er gode nok, og at barn trenger stiliserte enkle symboler for å forstå.

Forskningsresultater viser at barnehagen trenger inspirerende miljøer med mye utstyr og mange aktiviteter. Men også at utstyret må være ordnet i sammenhenger som gir tydelige signaler om hva det kan brukes til. Da vil barnas konsentrasjon kanaliseres til aktiviteter som gir varierte muligheter for deres måte å utforske og leke på.

Aktiviteter og organisering

Når barnehagens miljø skal utvikles estetisk helhetlig og tydelig og stimulerende for ulike typer aktivitet, er det nyttig å se på miljøet med ett fokus om gangen. I arbeid med barnehagemiljøer vil for eksempel målet være å skape «stimulerende rom for de minste», «utfordrende rom for bevegelse», «fleksible rom for rollelek», «rom med interessante verksteder, «samlende rom for kulturformidling», «rom med fortellende utstillinger», «funksjonelle garderober og stellerrom», «spennende uterom», og «oppmuntrende rom for personalet». Inne- og utemiljøet må samlet romme et variert tilbud som inneholder forskjellige fokus. Ulike aktiviteter må tilpasses hverandre i plassering eller med mulighet for raske endringer i miljøet. Dårlig plass krever fleksible muligheter og forandringer gir nye impulser.

For å kunne utnytte rom maksimalt, må også organisering av barn og voksne diskuteres. Inndelingen i alder får konsekvenser for

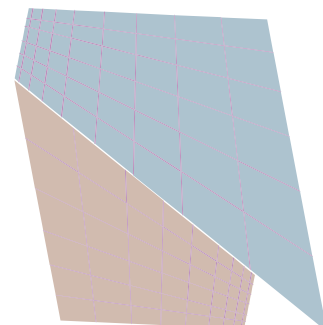
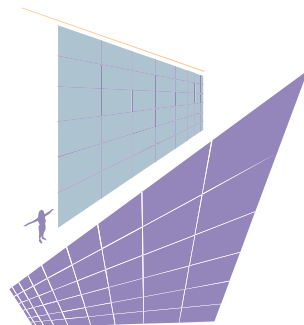
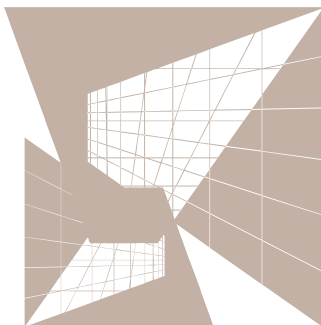
hvilke behov som skal dekkes i arealet. Rom for et begrenset aldersspekter krever færre tilbud enn rom for et bredt spekter. Hvordan rommene brukes i løpet av dagen får også betydning. Hvis alle er ute eller inne samtidig, blir det trangere enn hvis man fordeler med halvparten ute og halvparten inne. Fordelingen mellom rommene er også viktig. Uten organisering vil deler av barnehagens areal brukes mindre enn andre og føre til trengsel. For de minste vil et rom med voksne være trygt, og de vil holde seg der. For de eldste vil et rom uten voksne være som et fristed for utvikling av vennskap og samhörighet. Hvordan de voksne er plassert får derfor stor betydning for bruken av rommene.

Et gjennomtenkt miljø

Det er viktig å ha fokus på de estetiske sidene ved barnehagens rom. I arbeidet med veiledning av barnehager kom det frem at estetisk helhetlige miljøer fører til bedre trivsel og at ryddige omgivelser fører til bedre samarbeidsmiljø. Når personalet opplever et miljø som behagelig og godt å være i, er det sannsynlig at barna også gjør det, selv om de ikke setter ord på det. Personalet opplever i tillegg at et estetisk helhetlig miljø gir bedre arbeidsmotivasjon og stolthet over arbeidsplassen.

Min erfaring er at målrettet arbeid med å tilrettelegge og organisere inventar, utstyr og materiell, får betydning for personalets pedagogiske forståelse. Når miljøet skal tilpasses en aldersgruppe må denne gruppens væremåte, interesser og læringsbehov brukes som begrunnelse. Dermed blir kunnskap om barn og pedagogisk arbeid aktivt og inngår som del av arbeid med miljøet.

Det er behov for mer kunnskap om og mer arbeid med barnehagens fysiske miljø. Det må bli et viktig tema i førskolelærerutdanninga, i barnehagene, i etterutdanning og ikke minst for barnehageeiere og bevilgende myndigheter.



Hva er filosofisk samtale? Hvorfor den er en viktig dialogisk praksis? Hvordan kan den gjennomføres med en gruppe barn? Artikkelforfatteren trekker en linje fra antikkens Sokrates til dagens voksne samtaleledere. Deretter går han igjennom sentrale målsetninger i rammeplanen med sikte på å vise at filosofisk samtalepraksis passer som hånd i hanske med planens grunntanker om barns medvirkning og undrende tenkning.

Sokrates (470 - 399 f.v.t.)

Foto: Scanpix

Gjennom filosofiske samtaler til en bedre barnehage

Av Øyvind Olsholt

Når vi skal gjennomføre en filosofisk samtale med en gruppe barn, stiller det litt andre krav til oss som voksne. Å være filosofiske samtaleledere innebærer noe annet og mer enn bare å gå inn i en samtale med ett eller flere barn. Som filosofiske samtaleledere deltar vi ikke i samtalen på lik linje med barna; vi hjelper dem isteden til å ordlegge seg og tenke dypere igjennom sine egne tanker og spørsmål.

Filosofen Sokrates, som levde i antikkens Hellas, er et naturlig forbilde for den som skal lære seg å lede filosofiske samtaler med barn. Sokrates selv foretrakk å samtale med datidens unge, og målet hans var hele tiden

å få den andre til å arbeide videre med og gå dypere inn i sin egen tenkning. Moren til Sokrates var jordmor, og Sokrates så på sin egen samtalegjerning som en jordmorpraksis: Slik en jordmor hjelper kvinnen til å forløse sitt eget barn, hjelper filosofen sin samtalepartner til å «forløse» – sette ord på – sine egne tanker og ideer. Tankene kan ytre seg som påstander, begrunnelser for påstander, argumenter for eller imot påstander, eksempler eller moteksempler osv. For å få til dette, stilte Sokrates *spørsmål*; han redegjorde aldri for hva han selv mente var det rette, men konfronterte ethvert utsagn med et tankevekkende spørsmål, et spørsmål som fikk motparten til å grave dypere i sin egen bevissthet, ja, som frambrakte en helt ny bevissthet og tilstedeværelse hos motparten. Dette gjorde han både for å tilfredsstille sitt eget umettelige vitebegjær, men også fordi han visste at spørsmålene er fremragende verktøy for å få den andre til å reflektere over sitt eget ståsted.

Som samtaleledere må vi utvikle vår evne til å stille gode spørsmål. Ved å stille gode, undersøkende spørsmål til en påstand, tar vi ansvar for at påstanden ikke faller på stengrunn, men blir tatt hånd om, stimulert og tilført ny næring – akkurat som vi ikke lar et nyfødt barn bli liggende alene på det kalde gulvet, men raskt forflytter det til mors bryst, kommuniserer med det og gir det omsorg og kjærlighet. Den voksnes utfordring i samtalen

er således først å få barnet til å uttrykke sine egne tanker, deretter å stille undersøkende og kritiske spørsmål i en atmosfære av omsorg og kjærlighet for disse tankene. Slike samtaler skjerper og bevisstgjør barna – og den voksne som leder samtalen. Barna må tenke seg mye grundigere om enn de er vant til, for det er sjelden helt enkelt å forklare *hvorfor* vi tenker som vi gjør (verken for barn og voksne). Samtalen er slik sett en alvorlig aktivitet, samtidig som vi har det moro underveis

Å oppdage verdien av andres tanker

Når vi utfordrer barna til å svare på våre spørsmål, kan dette føre til naturlige pauser i dialogen, rett og slett fordi barna trenger å tenke seg om. Og de skal få tid til å tenke seg om. Vi bør ta oss tid til *tenkepauser* – filosofisk samtale er ikke som en hverdagssamtale som flyter friksjons- og refleksjonsfritt fra det ene tema til det neste, men en utprøvende og utforskende praksis hvor vi holder fast på temaet i et forsøk på å vinne nye, allmenne innsikter. Kanskje viser det seg at det er andre barn som ønsker å svare på spørsmålet dersom ett av barna melder pass. I så fall sørger samtaleleder for at alle lytter oppmerksomt til det nye svaret, og at alle forsøker å bygge på dette i den videre undersøkelsen. For å forsikre oss om alle i gruppen lytter, kan vi be noen gjenta det som nettopp har blitt sagt. Slike gjentakelser har ingenting med «mekanisk utenatføring» å gjøre, men er en svært effektiv demonstrasjon av hvor vanskelig det i virkeligheten er å rette oppmerksomheten mot den andres tanke.

For at samtalen skal fungere etter hensikten, er det altså like viktig at barna lytter til de andre som til seg selv. Da merker de at de

trenger de andre barnas hjelp for å komme videre med sine egne tanker; de oppdager *verdien* av andres tanker. De innser at de andre i gruppen er filosofiske medhjelpere, selv om de er uenige med dem. Det å venne seg å lytte oppmerksomt til – og forsøke å forstå – dem vi er uenige med, utgjør en av de sentrale dydene i den filosofiske samtalen, og er en grunn til at vi i filosofisk samtale virkelig lever opp til det demokratiske idealet om likeverd og toleranse i et tverrkulturelt og pluralistisk samfunn. Ved å lære seg til å lytte, utvikler barna respekt for hverandre – og seg selv. Erfaringene viser også at barn som ellers har problemer med å finne seg til rette i grupper, f.eks. på grunn av sjenanse eller opprørs- trang, har mye å bidra med i en filosofisk gruppesamtale.

I barnehagen vil den filosofiske samtalen alltid ta utgangspunkt i noe konkret: høytlesninger, fortellinger, leker, tegninger, øvelser, aktiviteter m.m. Etter dette kan vi innhente spørsmål fra barna – og her er barna frie til å stille hvilke spørsmål de vil. Bare sørg for at spørsmålene er relevante i forhold til den forutgående hendelsen. Så skal spørsmålet besvares, og det er det altså ikke du som leder som skal gjøre. Spør barnet om det har et svar på sitt eget spørsmål, eller still spørsmålet ut i gruppen. Dermed er vi igang. Nå er det om å gjøre å holde styr på barnas innlegg, hjelpe dem til å holde seg til temaet, og til å forholde seg til hverandres uttalelser. Et

viktig generelt mål – og noe av det vanskeligste, men også mest givende med den filosofiske samtalen – er å få frem så gode grunner som mulig for en sak. Å nå dette målet krever av den voksne at hun har høy grad av kjærlig tilstedeværelse, ikke først og fremst i relasjon til barna som individer, men til de uuttalte tanker som barna – ennå uvitende – går svangre med.

Filosofisk samtale og rammeplanen

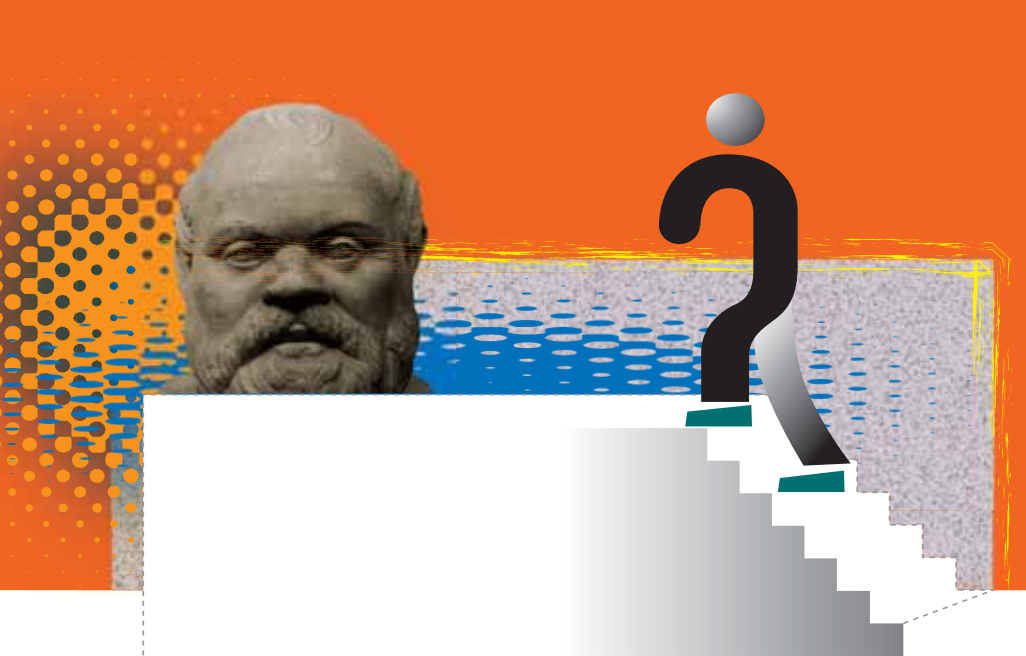
I rammeplanen skal man ikke lete lenge for å finne formuleringer som utvetydig peker i retning av at filosofisk samtale er en form for dialogisk praksis som myndighetene gjerne ser mer av i barnehagene. La oss se på noen av de mest sentrale målsetningene.

I kapittel 1.5, *Barns medvirkning*, heter det at barn må «støttes til å leve seg inn i andres situasjon og til å ta hensyn til andre», at de må «støttes til å undre seg og stille spørsmål», og at «de må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger, og møte anerkjennelse for sine uttrykk». Alt dette utgjør som vi har sett sentrale aspekter ved den filosofiske samtalen. Når den voksne stiller og forventer svar på spørsmål, må barna mønstre så vel innlevelse, hensyntagen og evne til undring, tenkning og meningsytring. Det siste momentet, «anerkjennelse for sine uttrykk», fortjener en utdypende kommentar. Når vi taler om anerkjennelse, tenker vi vanligvis på det å bekrefte individet, det at vi godtar det *som det er*. I en filosofisk samtale ligger imidlertid hovedvekten på individets *utsagn* og *uttrykk*, ikke på individet som sådan. Det er barnets *uttrykk* vi er ute etter å «anerkjenne»; det er uttrykket vi skal fange opp, forsøke å forstå og bearbeide. Derfor er formuleringen i rammeplanen svært presis, sett med våre øyne: Barnet skal her møte anerkjennelse for sitt *uttrykk*, ikke for det subjektive individet, den personen det er. Dette er et distanserende, depersonaliserende aspekt ved samtalen som ved første øyekast kan virke fremmedgjørende, men som i neste omgang er en betingelse for dannelsen av et genuint gruppefelleskap hvor individene trer ut av seg selv for å gå opp i en høyere enhet med fellesskapets tenkning. Den franske filosofen Jean-Paul Sartre skilte mellom *serien* som en



Om artikkelforfatteren: Øyvind Olsholt (bak) er magister i filosofi fra Universitetet i Oslo. Etter noen år som filosofilærer, startet han Barne- og ungdomsfilosofene ANS sammen med filosofektefelle Ariane Schjelderup (foran). Utga boken *Filosofi i skolen* sammen med Schjelderup og Beate Børresen i 2001. Siden 1997 har de arbeidet med filosofi med barn på heltid, og har vært tilknyttet en rekke skoler, barnehager og institusjoner på prosjektbasis.

Hjemmeside: www.buf.no (foto: Scanpix).



vilkårlig sammenstimling av individer og *gruppen* som et forpliktende og sammenbindende fellesskap. Den filosofiske samtalen søker å forvandle serien til gruppe ved hjelp av tenkningen. Gjennom tenkningen oppheves, eller sammensmeltes, motsetningene mellom individene. I gruppen bekrefter hvert barn seg selv idet det tar opp i seg og videreutvikler tankene fra de andre barna.

I samme kapittel leser vi at barna «har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet». Retten til å uttrykke sitt syn er som vi har sett en selvfølge i den filosofiske samtalen, så selvfølgelig at det enkelte ganger kan fortone seg som en *plikt*, for eksempel til å hjelpe andre når de står fast og ikke vet hva de skal si. Barnet skal også ha rett til «aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet». Begge disse rettighetene forutsetter – for å kunne iverksettes – en dialogisk grunninnstilling og en språklig grunnkompetanse som den filosofiske samtalen både oppøver og styrker. Dette skjer, som vi har sett, gjennom uteskende spørsmål som søker mest mulig klare og presise svar. Videre, at barnets «synspunkter skal tillegges vekt», er selvsagt en integrert del av samtalen, men innebærer samtidig et krav til den voksne om å ta hver enkelt uttalelse på alvor. Ja, den filosofiske samtals vektlegning av barnets synspunkt kan oppleves som så påfallende at barna selv av og til får seg en overraskelse. De er rett og slett ikke vant til å bli lyttet til med så oppmerksom voksens nysgjerrighet.

Når det står at «barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttryksmåter», er det naturlig å forstå dette slik at den voksne bør være tilbakeholden med å overfortolke eller «oversette» barnets uttalelser til en terminologi og sjargong som den voksne føler seg

fortrolig med. Tvert imot bør den voksne forsøke å «ta utgangspunkt i barns egne uttryksmåter» – hvilket jo er presis hva vi tilstreber i den filosofiske samtalen. En slik forståelse av formuleringen synes også å stemme godt overens med ordlyden i neste målsetning: Personalet må «være observante i forhold til [...] barnas] verbale språk». At barnehagen «må gi rom for ulike barns ulike perspektiv», antyder igjen at filosofisk samtale kan være veien å gå: I samtalen er perspektivmangfold ikke bare et mål, men en betingelse for at samtalen skal kunne utøve sin sammenbindende og sammensmeltende effekt på fellesskapet. I samtalen forutsetter vi mangfoldet av perspektiver, vi trekker veksler på det fra første stund, vi henter det frem og baserer den videre undersøkelsen på det. Til slutt i kapitlet får vi høre i klartekst det vi nå mer enn begynner å ane: at «barns rett til medvirkning krever tid og rom for å lytte og samtale».

Spørsmålet er det bærende element

I nøkkelkapittelet 3,5, *Etikk, religion og filosofi*, heter det først at barnehagen skal bidra til at barna «erfarer at grunnleggende spørsmål er vesentlige, ved at det gis anledning og ro til undring og tenkning, samtaler og fortellinger». Her må det sies at det ikke er noen selvfølge at det ene fører til det andre, at «ro til undring og tenkning» automatisk fører til en erfaring hos barnet av at «grunnleggende spørsmål er vesentlige». En slik erfaring kommer ikke i stand ved ro alene, men ved at den voksne målrettet bestreber seg på å stille analytisk utfordrende spørsmål som hun forventer at barna gjør sitt beste for å produsere gode svar på. Når barna opplever at de faktisk er i stand til å gi gode og utbyggende svar –

også sett med den voksnes øyne – oppbygges sakte, men sikkert evnen til å verdsette også spørsmålene. Det er først i og med de gode svarene at vi lærer å verdsette spørsmålene som frambrakte dem. Videre skal barnehagen bidra til at barna «tilegner seg samfunnets grunnleggende normer og verdier», og til at de «utvikler toleranse og interesse for hverandre og respekt for hverandres bakgrunn, uansett kulturell og religiøs eller livssynsmessig tilhørighet». Toleranse og respekt har vi allerede berørt. Når det gjelder tilegnelsen av «samfunnets grunnleggende normer og verdier», er følgende å bemerke: Det bærende element i den filosofiske samtalen er *spørsmålene* – også i forhold til de «grunnleggende normer og verdier». På overflaten kan det derfor se ut som om samtalelederen forsøker å så tvil om noe «alle» holder for sant; hun stiller jo spørsmål ved tilsynelatende allment aksepterte sannheter. Men i dypere forstand bidrar prosessen til at barna tar et første skritt på veien mot å *tilegne* seg disse verdiene, det vil si at de gjennom samtalsens refleksjon opparbeider en forståelse av *hvorfor* og *hvordan* disse verdiene er blitt «grunnleggende». Hensikten med spørsmålene er derfor ikke å underminere verdiene, men å innhente sterkere og mer allmenngyldige begrunnelser for dem.

Ikke luftige og uforpliktende visjoner

Til slutt en kommentar til et av de kravene som stilles til personalet i barnehagen (fremdeles kapittel 3.5). For å arbeide i retning av de målsetningene som nevnt i forrige avsnitt, må personalet «være seg sitt yrkesetiske ansvar for praktisering av barnehagens verdigrunnlag bevisst». En måte å lese dette på er å legge vekten på «praktisering»: Verdigrunnlaget må altså ikke bli luftige og uforpliktende visjoner; grunnlaget skal settes ut i livet, det skal praktiseres i hverdagen. I så fall vil jeg spørre retorisk: Hvorfor ikke gjøre denne praktiseringen *filosofisk* – få praksisformer er så velegnet som den filosofiske til å gjøre det abstrakte konkret og forpliktende, til å visualisere visjonen. I et opplæringsprosjekt vi foresto for noen år siden var det nettopp barnehagens verdigrunnlag som var utgangspunktet for den filosofiske samtalen. Spørsmålet personalet stilte seg selv og barna var: Hva er den gode barnehage? Gjennom å ha filosofiske samtaler med barna – slik uttrykte pedagogisk leder i barnehagen det – fikk de ikke noe endelig svar på spørsmålet; til gjengjeld fikk de en bedre barnehage. Kanskje var det svar godt nok.

En barnehage på barnehagens premisser – det blir **utfordringen**

Årets NFPF/NERA-konferanse i Turku tok for seg livslang læring i et sammenliknende og vurderende nordisk perspektiv. Utfordringen framover, sett med førskolelærerøyne, vil bli å utvikle en didaktikk som ivaretar barnehagens tradisjon og egenart. Neste års konferanse i København vil trolig gi en pekepinn om hvordan vinden blåser – i retning barnehagen eller i retning skolen.

Av Einar Juell

Professor Ingrid Pramling Samuelsson fra Göteborgs universitet var i år blant hovedforedragsholderne på konferansen til Nordisk forening for pedagogisk forskning (NFPF/NERA). Hun spurte i foredraget sitt om det er mulig å integrere lek og læring i en målrettet praksis. Hun påpekte den plassen krav om tidlig språkstimulering, lesing og skriving har fått i barnehagen, og hun stilte spørsmål ved hva denne utviklingen vil kunne innebære for barnehagens virksomhet. Hun sa videre at mens barnehagepedagogikken i mange år i stor grad har vært sterkt påvirket og videreutviklet av førskolelærerne, er tendensen nå at førskolelærernes påvirkningskraft svekkes. Dette skjer blant annet som følge av innføringen av målorienterte rammeplaner for virksomhetene.

Pramling Samuelsson har ledet et utviklingsprosjekt som kan danne utgangspunkt for en profesjonalisering av arbeidet i barnehagen og i småskolen. Forskningen viser at variasjon i arbeidet er en nøkkel til å forstå hvordan barn forholder seg til lek og læring når barna skaper mening i hverdagen.

Barns og voksnes interaksjon

De minste barna gir uttrykk for at leken hører til i barnehagen og læringen i skolen. Men jo eldre barna er, jo tydeligere ser de sammenhengen mellom lek og læring. Forskningsmaterialet viser store variasjoner i lærerstyrte og barnestyrt aktiviteter. Sam-

let sett er mulighetene for kreativ utfoldelse og lekens betingelser avgjørende for utviklingen av helhet og sammenheng i barnehagens mangfoldige praksis. En forståelse av dette er viktig for voksnes evne til å støtte barns sosiale lek. Gjennom leken lærer barna demokratiske spilleregler i praksis. De voksne i barnehagen uttrykker at barna lærer i leken gjennom å arbeide med ting som skaper mening og livsglede. De voksne ser lek i læringen og læring i leken som i begrepet «playfull learning». Forskningsdata viser at barna skiller mellom lek og læring når de samtaler om temaet, men det samme er ikke tendensen når de agerer/handler eller «leker». Barna bringer leken inn i læringen når de blir møtt med åpenhet, og når kreativiteten får utfolde seg i hverdagen. Det handler blant annet om å møte og se barnas erfaringer og deres levde liv i interaksjon med de voksne. Voksnes forståelse for og evne til dette kan støtte og introdusere nye betingelser og situasjoner i praksis.

Forskningsprosjektet viser at de nordiske landene har et tydelig og barnesentrert syn på oppveksten der barns rettigheter og barnehagen som en integrert del av velferdssystemet er inkludert. I Sverige er samarbeidet barnehage – skole vel etablert.

Den nordiske modellen

Lekens forankring, både teoretisk og praktisk, er en grunnleggende del av prosjektet. Barna viderefører det meningsbærende og de skaper derved et demokratisk sinnelag. Barnehagen skal arbeide for demokratiske verdier og holdninger i samspillet mellom

mennesker. Dette arbeidet begynner tidlig. Det er en del av den nordiske modellen og en konsekvens av vår barnesentrerte kultur. Barns deltakelse og perspektiver på lek blir tatt på alvor, men innebærer samtidig også noen utfordringer med tanke på lekens posisjon i barnehagen. For hvordan betrakter vi leken som barnas egen og tydelige uttrykksform, og hva betyr vårt syn på leken for pedagogenes arbeid med begynnende lese- og skriveopplæring slik rammeplanverket fordrer?

Utfordringen framover er å undersøke hva det innebærer å ta barns medvirkning på alvor både for pedagoger og barneforskere. Hva slags barnehage ønsker vi hvis virksomheten skal utvikles på egne premisser, og som noe annet enn skole? Hvordan kan førskolelærerprofesjonen bidra til å balansere de lærerstyrte og de barnestyrt aktivitetene, og hvordan kan de utvikle en didaktikk som ivaretar barnehagens tradisjon og egenart? For leken bør ikke teoretiseres eller defineres, det strider mot lekens mangfoldige og varierende natur.



Artikkelforfatteren: Einar Juell var til stede på den 35. årlige konferansen i Nordisk forening for pedagogisk forskning (NFPF/NERA), arrangert 15. – 17. mars ved Universitetet i Turku i Finland. Juell, førskolelærerutdannet med hovedfag i barnehagepedagogikk, er spesialkonsulent i utredningsavdelingen i Utdanningsforbundet (foto: Aase Andreassen).

Et Paris-besøk til ettertanke

Hvor står norsk barnehagepolitikk i et internasjonalt perspektiv, er artikkelforfatterens anliggende. Hvordan vil det barnehagepolitiske arbeidet til UNESCO og OECD kunne påvirke norsk barnehagehverdag? Og vil vi kunne motsette oss det vi ikke vil ha inn i den norske barnehagen?

Av Ingeborg Tveter Thoresen

Det er bare 10 – 12 år siden vi fikk en nasjonal rammeplan for barnehagen. Fagfolk, mest kvinner, har selv formet både førskolelærerutdanningen og barnehagens innhold (Korsvold 1997, Thoresen 2005, 2005B). Det er først de siste par årene at innholdet i barnehagen har interessert politikerne, som først og fremst har vært opptatt av rammebetingelser og full barnehagedekning. Men nå kommer spørsmålet: Hva får vi ut av investeringene? (Korsvold 2004) Samfunnsplanleggere og utdanningspolitikere har kastet sitt blikk på feltet. I stigende grad ses barnehagen som en investering i kunnskapssamfunnet. Deres interesse for små barns liv, omsorg og utdanning har åpenbare konsekvenser for pedagogisk praksis.

I UNESCO, FNs organisasjon for utdanning, vitenskap og kommunikasjon, og i OECD, organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, ble småbarnsfeltet et viktig politikkområde fra midten av 1990-årene med betegnelsen *Early Childhood Education and Care*, ECEC.

UNESCO ser ECEC i et helhetsperspektiv. Anliggendet er, med basis i FNs barnekonvensjon fra 1989, et engasjement for helse, ernæring og hygiene så vel som kognitiv, sosial, kroppslig og følelsesmessig utvikling fra fødsel til skolestart. Fram mot 2015 er

Education For All, EFA, en stor satsing. ECEC løftes derfor fram som hovedtema i EFA Global Monitoring Report 2007, *Strong Foundations* (UNESCO 2006). FNs komité for barns rettigheter (CRC) satte ECEC på sin agenda i 2005: «*noting that young children had particular need for nurturing, care and guidance*» (UNESCO 2006). Tidlig barndom omfatter årene fra fødsel til åtte år. CRC minner medlemslandene om plikten til å utvikle en politikk som omfatter helse, omsorg, og utdanning, så vel som støtte til foreldre og omsorgspersoner.

UNESCO-rapporten uttrykker videre, med tanke på de svakest stilte barna: «*A child who receives extremely poor care or rarely hears language (as in some orphanages) is likely to suffer development deficits that are difficult to redress later*» (UNESCO 2006, s. 23). Alfabetisering og utdanning skal gi grunnlag for landenes utvikling og demokratiutvikling, fred og rettferdighet. UNESCO anbefaler landene å satse på utdanning også i tidlig alder, ved siden av omsorg og omfattende helsefaglige og ernæringsmessige tiltak.

OECD og konkurranseevnen

OECDs perspektiv er industrialiserte lands konkurranseevne, med utdanning og kunnskap som virkemidler (OECD 2001). I 1998 lanserte OECDs utdanningskomité prosjektet *Thematic Review of Early Childhood Education and Care*. Målet var å skaffe oversikt over dette småbarnsfeltet på tvers av nasjonale grenser (OECD 2001). Drivkraften til prosjektet kom i 1996 fra et utdanningsministermøte der temaet var *Making Lifelong Learning a Reality for All*. For OECDs utdanningskomité var hensikten å styrke omsorg og utdanning i tidlig alder ikke bare som en nødvendighet for kvinners deltakelse i yrkeslivet, men også fordi komiteen anså tidlig innsats for de små som grunnlaget for læring og utvikling (OECD 2006).

Norge var et av 12 land i ECEC-prosjektet. Hvert land beskrev politikkområdet, som blant annet omhandlet økonomiske støtteordninger, foreldrepermisjon, tilsyn for små barn som

vuggestuer og barnehager, men også skolefritidsordning, pedagogiske tilbud som barnehage og førskole, statens kostnader, utdanning av personale, med mer. I en rekke rapporter, kalt *OECD Country Notes*, redgjorde en ekspertgruppe for sine funn, for Norges vedkommende i 147 punkter (OECD 1999). Det samlede materialet ble presentert i rapporten *Starting Strong* i 2001. Prosjektet ble forlenget i tid og utvidet med ytterligere åtte land, og publisert i *Starting Strong II* (OECD 2006). Norge får ros for sin helhetlige og integrerte tilnærming, men utfordres også. Ikke minst bør andelen pedagoger i barnehagene økes.

ECEC-politikken er ulikt ordnet i de ulike landene, og *Starting Strong* omfatter mer enn barnehagepolitikk. Det gir rapporten et interessant utgangspunkt for den som vil se den norske barnehagen i et komparativt perspektiv. Det er klare forskjeller i tradisjonene på kontinentet og i Norden. De viktigste forskjellene ligger i hvordan tilbudene er både organisatorisk og innholdsmessig for barn under opplæringspliktig alder. Norge og Frankrike kan representere ytterpunktene. I Norge er alle fra null til seks år i samme institusjon, under samme lov og rammeplan, som foruten rammer og innhold gir nærmere bestemmelser for virksomheten. Det pedagogiske personalet har samme utdanning, førskolelærerutdanning, enten de arbeider med null- til treåringene eller tre- til seksåringene. Normen for antall barn per voksen, enten det gjelder pedagoger eller assistenter, varierer med aldersgruppe. Loven differensierer ikke mellom oppgavene som vedrører ulike aldersgrupper. Det er det pedagogiske personalet som anvender sin faglighet i løsningen av det pedagogiske oppdraget, som omfatter omsorg og oppdragelse, lek og læring. Den norske barnehagen har en helhetlig tilnærming til barnas liv i barnehagen og barnehagens oppgaver. Det får vi ros for av OECD.

Studieuke i Paris

Jeg vil i det følgende dele erfaringer og kunnskaper fra en studieuke i Paris høsten 2006.

Jeg besøkte en barnekrybbe, *crèche*, og en *école maternelle*. I barnekrybben, hvor barn kan være fra de er to – tre måneder fram til tre års alder, fikk jeg en omvisning. I *école maternelle*, som har barn fra to og et halvt til seks år, fulgte jeg undervisningen i en time. I begge institusjonene, som ligger i en av Paris' bedrestilte bydeler, møtte jeg institusjonens leder. Dessuten møtte jeg en representant for myndighetenes kontor for inspeksjon av utdanning. Jeg besøkte også et universitet med lærerutdanning. Der ble jeg orientert om utdanningene og kvalifikasjonene som kreves for å arbeide i en *école maternelle*. I tillegg møtte jeg en innvandrerkvinn fra en tidligere fransk koloni, med erfaring fra systemet både der og i Paris. Jeg fikk også samtale med to representanter for Norges OECD- delegasjon, ambassaderåd for OECD-saker samt ambassaderåd for UNESCO-saker. Jeg fikk rapportene som er utgangspunktet for denne artikkelen, samt bakgrunnsinformasjon. Til sist møtte jeg John Bennett som har hatt ansvaret for Starting Strong og Starting Strong II.

Det franske systemet er todelt. Det er vanskelig å få tall for ulike omsorgstilbud for de aller minste fordi omsorgstilbudene er mangefartede. I en *crèche*, krybbe, er barn som er fra noen måneder gamle til to- og treåringer. *École maternelle* har vanligvis barn fra tre til seks år, men noen kommuner tar inn barn fra de er litt over to år (OECD 2006). Krybben gir tilsyn og omsorg, *care*. *École maternelle* er, som navnet sier en skole, *education*. Krybben sorterer under helse- og sosialmyndighetene. I krybben kan det være ti barn på to voksne. Hvis barna kan gå, er normen åtte barn per voksen. Når det gjelder utdanning, skal 75 prosent av de ansatte ha det vi vil kalle godkjent relevant videregående opplæring. I realiteten innfris ikke kravet.

I krybben jeg besøkte, hadde assistentene

svak eller ingen utdanning, og de begynte og sluttet i høyt tempo. *La directrice*, styreren, som vi ville kalt henne, var utdannet helsesøster. Det var 72 barn i krybben som var inndelt i flere avdelinger etter alder. Institusjonen fikk pedagogisk veiledning jevnlig av en tilknyttet *educatrice*, likeledes medisinsk tilsyn. Avdelingene hadde oppholdsrom og hvilerom, rom for stell av barn, toaletter, garderobe, og en terrasse som fungerte som et uterom. Institusjonen var en del av en stor bygård, uten arealer for utelek. Krybben hadde eget storkjøkken med personale, og eget vaskeri. Barna var der ni til ti timer per dag. Foreldre har lange arbeidsdager i Frankrike. Når lunsj midt på dagen tas i betraktning, blir det svært lange dager for de små. Styreren fortalte at hvis barna jevnlig var der i ti timer, ble foreldrene oppfordret til å finne bedre løsninger.

Et nytt barn fikk en ukes tilvenning, med et program der mor eller omsorgsperson var



Artikkelforfatteren: Ingeborg Tveiter Thoresen er førstelektor ved Høgskolen i Vestfold. Hun var medlem av det departementsoppnevnte Moser-utvalget som i 2005 leverte et forslag til revidert rammeplan for barnehagen.

involvert to av dagene, resten av tiden var hun eventuelt tilskuer. Under mitt besøk var et spedbarn på to og en halv måned til tilvenning. Han lå og gråt da vi kom inn i oppholdsrommet. Assistentene var opptatt med å bysse to andre gråtende barn. Derfor tok styreren barnet opp. Gråten stilnet umiddelbart. Det var til sammen ni barn der. Ingen kunne gå. Barna lå på madrasser med en myk «pølsepute» inntil og omkring hodet. En gutt på to og et halvt år som nylig hadde fått en søster og derfor var litt utilpass, fikk følge styreren

og oss som var på besøk, rundt på omvisning. Jeg nevner dette for å formidle at det var en omsorgsfull holdning hos ledelsen. Styreren beklaget de trange rammene som gjorde det vanskelig å gi barna nødvendig omsorg og oppmerksomhet, og hun beklaget mangel på kvalifisert personale.

Klasseromsundervisning

35 prosent av franske barn er innrullert i école maternelle ved to og et halvt års alder. Nær 100 prosent av tre- til seksåringene går i école maternelle. Den skolen jeg besøkte hadde 270 barn. Antall barn i klassene var 25 - 30, normen i Frankrike. Jeg fulgte trinnet for de minste, som var to og et halvt til tre år gamle. Det var én lærer og én assistent i klassen, og 25 barn. Assistenten hjalp barna med klær, måltider og toalettbesøk. Dessuten tok hun instruksjon fra læreren under aktivitetene. Alt foregikk som klasseromsundervisning.

I klasserommet var det bord for ulike grupper. Elevene var gruppert etter grad av selvstendighet. Dessuten var lave benker plassert som et rektangel med plass til samtlige barn, som et samlingssted. Elevene var organisert i grupper og ble holdt i gang med aktiviteter. Læreren beveget seg fra gruppe til gruppe med håndledet assistanse, bokstavelig talt. Undervisningen var lærerstyrt, strukturert i minst detalj. Barna var disiplinert og opptrådte i henhold til instruksjoner de fikk. De framsto som selvstendige innenfor sitt handlingsrom. Aktivitetene vekslet, arbeid i grupper, individuelt arbeid og fellessamling med sang. Også sangene var pedagogisk motivert – i minste detalj. Da vi var på besøk, var det aktuelle temaet høst, og alle øvelser dreide seg om finmotorikk. En av elevene kom i klammeri med en annen. La oss kalle dem Henri og Jaques. Henri hadde ikke språk, og gråt da han ble angrepet av Jaques. Det var imidlertid Henri som ble tatt av læreren og fikk skjenn. Også om læreren ble gjort oppmerksom på samspillet. Hun grep Henri med et fast grep, og sa til oss; Henri er ikke som de andre. Han erter dem. Men Jaques som hadde språk og plaget Henri, slapp unna.

Selvfølgelig klarte ikke alle barna å følge samme tempo i programmet. Det plaget ikke læreren, for «temaene kommer igjen og dermed får de flere muligheter på et senere tidspunkt». Også det som foregikk i gymnastikk-salen ved slutten av timen, var strukturert. Det var ikke rom for spontanitet. «Leken» hadde et klart pedagogisk formål. Timen, som var siste time før lunsj, ble avsluttet med

påklledning, og barna satt ryddig og pent på geledd i et lite benkeamfi til læreren lot dem marsjere ut for å møte foreldre eller barne-piker. De sto og ventet på barna på fortauet utenfor.

Testing og struktur

I samtalen med rektor ble jeg informert om rammebetingelsene. Han beklaget de store klassene, men rammene satte grenser. Læreren i école maternelle er allmennlærerutdannet. Hun har tre års grunnleggende universitetsutdannelse med ytterligere et par år på toppen. Utdannelsen har strenge krav, konkurransen er stor, og testingen iøynefallende. En universitetslærer vi snakket med, beklaget at unge, nyutdannede uten innsikt i småbarns psykologi og i småbarnspedagogikk, blir sluppet løs på de aller minste. Undervisningen i école maternelle er strengt strukturert. Innhold og metoder er utarbeidet og fastlagt «av de beste psykologer og pedagoger». De tre skoleårene har hvert sitt pensum. Det ene året bygger på det andre. Barna testes. De må gå om igjen dersom de ikke klarer kravene på det aktuelle trinnet. Skolen tilpasser ikke undervisningen til barna. Det er foreldrenes oppgave å hjelpe barna hvis de skulle falle av. Ikke alle foreldre klarer det.

Men «her går det bra», sa rektor i den privilegerte bydelen vi besøkte. «Hvor mange barn henger etter?» spurte jeg. «Omtrent fem i hver klasse», var svaret. I andre bydeler med stor innvandrerbefolkning kan antallet mangedobles, ifølge rektor. Det kunne min informant fra innvandremiljøet bekrefte. Hennes lille gutt hadde hatt store problemer. Han «dumpet». Det var liten støtte å få på école maternelle. Det ble mye gråt og fortvilelse som virket inn på guttens forhold til skole, undervisning, læring – og selvfølelse.

Tett forbundet

Overgangen fra école maternelle til den obligatoriske skolen er viktig. Læreplanen for det siste året i école maternelle henger nøye sammen med det første trinnet på skolen. Læreplanene i de to institusjonene hører til samme undervisningssirkel.

Rektor var meget stolt av systemet han forvaltet. På spørsmål om hvordan de håndterte barns medvirkning, syntes selve spørsmålet fremmed og rett og slett uaktuelt. I denne pedagogikken var språkopplæring og lærestoffet i sentrum.

Besøkene ga et godt innblikk i et ECEC-system som er svært ulik vår barnehagetradi-

sjon. Det slo meg at de små barna virket trygge og veltilpasset. De hadde klare rammer å holde seg innenfor. De var høflige både overfor lærer og assistent, men også overfor fremmede som besøkte dem. Læreren var dyktig i å håndtere så mange små. Hun vekslet mellom aktiviteter, og visste hva som roet barna når lydnivået steg. Både hennes myndighet og vennlighet var tydelig. Høflighet er et fremtredende trekk i voksnes omgangsform i Frankrike, både ved tilfældige møter i bygården man bor i, i butikker og på restauranter, så vel som i kollegafellesskap. Høflighet læres tidlig, og det de har lært av omgangsformer fra de tidligste leveårene synes å sitte.

Møtet med fransk tradisjon gjorde inntrykk nettopp med sin forskjellighet, men også fordi den representerer en ECEC-tradisjon, som foruten å være utbredt også er innflytelsesrik. Den franske og den britiske tradisjonen har mye til felles. Også i USA er tilbudet til barn i førskolealder skoleforberedende, kalt *Readiness for School*. Det meste av barnehageforskning kommer fra disse landene. I kraft av språket som er tilgjengelig for de fleste forskere, får denne forskningen stort gjennomslag, især for politikkutformingen. Det er tankevekkende, og en utfordring for norske forskere.

Spillet om ideer

»OECD skjuler en nyliberal strategi bak en nøytral og vitenskapelig fasade. Hvorfor er ikke journalister mer kritiske?» spør forskerne Kildal og Kuhnle i Dagbladet 06.02.07. Spørsmålet kan også rettes til førskolelærere og barnehageforskere.

Kildal og Kuhnle antar at OECDs virksomhet over tid kan «berede grunnen for en politikk som kan aksepteres på nasjonalt nivå, OECD er utvilsomt en viktig deltaker i spillet om ideer». Går vi tilbake til de store rapportene fra UNESCO og OECD, ligger småbarnspolitikken og -pedagogikkens aksent allerede i rapportenes navn, *Strong Foundation* og *Starting Strong*. Ifølge John Bennett er *Starting Strong*-rapportene ikke influert av nyliberalistiske ideer, som andre OECD-rapporter. De nordiske landene, også Norge, har øvd innflytelse med sin helhetlige tilnærming. Bennett anbefaler sterkt de øvrige OECD-landene å se hen til den nordiske barnehagepedagogikken.

Det «nomadiske» begrepet læring har hatt stor og langvarig innflytelse i ECEC. Det gjelder å skape et *sterkt fundament* og *en sterk start* på den livslange læringen. Begrepet er tatt inn i den reviderte barnehageloven: «Barne-

hagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn» (Barnehageloven, 2005, § 2, utheving av artikkelforfatteren). Nå er begrepet også tatt inn i betegnelsen på den siste utdanningspolitiske meldingen, Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), «.. og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring». Her vektlegges især språkstimulering. Stortingsmeldingen lanserer blant annet testing av språklige ferdigheter hos fireåringer.

Barnehagen – den nye skolen var oppslaget i A-magasinet lørdag 3. februar, med illustrasjonsbilde fra den franske skolen i Oslo og informasjon om den. Reportasjen slår fast at barnehagen er den nye skolen. Det er mye som tyder på at det er tilfelle. Barnehagesektoren er flyttet til Kunnskapsdepartementet, som også OECD anbefalte i 2001. Barnehagen ses som en frivillig del av opplæringen (Soria-Moria erklæringen, 2005). Den reviderte rammeplanen fra 2006 vektlegger sammenheng med grunnskolen ved å tydeliggjøre sju fagområder for læringsaktivitetene.

Tydeliggjøring av læring

I regjeringens «barnehageløft» blir læringsoppgaven tydeligere. Departementet har i brev til fylkesmennene om kompetanseheving i barnehagesektoren valgt temaer for implementering av rammeplanen. Brevet viser hva barnehagepersonalet skal skoles i. Et emne er barns medvirkning i barnehagen. Videre heter det: «*det fysiske miljøets betydning for barns trivsel og læring*», «*utviklingen av språk og andre grunnleggende ferdigheter er en viktig del av barnehagens læringsmiljø, og har betydning i forhold til barnets mulighet for livslang læring og samfunnsdeltakelse*». «*Barnehagens læringsmiljø* omfatter syv fagområder i tillegg til sosial og språklig kompetanse.» Fylkesmannen pålegges også å «*bidra til å utvikle vurdering og dokumentasjon som et grunnlag for kvalitetsutvikling og læring i barnehagene*.» (brev fra KD til fylkesmennene, 09.06.2006, artikkelforfatterens uthevinger).

Sett i sammenheng med tiltak som videreutvikles i grunnskolen, er tendensen tydelig innenfor opplæringen, som barnehagen nå tilhører. I en pressemelding 2. februar uttrykker nemlig statsråden: «*Jeg ønsker mer vurdering i skolen – særlig på barnetrinnet*». Det skal iverksettes en tiltakspakke på nasjonalt nivå for å få en faglig relevant og rettferdig vurderingspraksis, samt et bedre system for doku-

mentasjon av underveis - og sluttvurdering av elevene (pressemelding KD 02.02.06). Foreløpig har rammeplanen for barnehagens oppgaver og innhold (2006) bestemmelser om at med få unntak skal det enkelte barn verken dokumenteres eller vurderes.

Statsrådets parti, Sosialistisk Venstreparti, har i sitt program for denne stortingsperioden følgende formulering som gjelder skolen: «*Fokus må flyttes fra testing av ferdigheter til en mer mangfoldig og individuelt tilrettelagt opplæring og kunnskapsbygging*.» Men politikerne følger ikke programmet. SV vil også «*sikre lek som metode for læring, og at fri lek og fysisk aktivitet blir en viktig del av en forlenget skoledag*». Men heller ikke leken er løftet fram i Barnehageløftet. Det er derimot læringen.



Kilder:

A-magasinet (2007): *Game over!* i nr 5. Aftenposten, Oslo, s. 6 -12.
Kildal, N, og Kuhnle, S. (2007): *OECD – et orakel?* Kronikk i Dagbladet 06.02.
Korsvold, T. (1997): *Profesjonalisert barndom. Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945 – 90.* Nr. 20, Skriftserie fra Historisk institutt, NTNU.
Korsvold, T. (2004): *Barnehagen – en framtidsinvestering?* Barn nr. 1, s. 27 - 51. Norsk senter for barneforskning.
Kunnskapsdepartementet (2006): Pressemelding 21.09. www.odin.no
Kunnskapsdepartementet (2006): Pressemelding, 02.02. www.odin.no
Kunnskapsdepartementet (2006): Brev til fylkesmennene, 09. 06. www.odin.no
Lov om barnehager, 2005, www.lovdato.no
OECD (1999): *OECD Country Note: Early Childhood*

Usynliggjøring av egenart

Det regjeringsoppnevnte Bostad-utvalget skal utrede muligheten for en felles formålsparagraf for hele opplæringen, for barn og unge fra null til 19 år. I dette arbeidet er det avgjørende at barnehagens egenart ikke usynliggjøres. Virksomhet for og med bleiebarn i barnehagen og studenter på terskelen til studier i høyere utdanning eller et yrkesliv etter yrkesopplæringen må ha ulike formål ut fra virksomhetens egenart, enten det dreier seg om barnehage, grunnskole eller videregående skole.

Vi har til nå hatt en misunnelsesverdigg helhetlig norsk barnehagetradisjon med omsorg og oppdragelse, lek og læring. Denne tradisjonen er viktig først og fremst for barna, men også for samfunnet. Førskolelærere bør se opp for en endimensjonal utviklingstendens. De kan være trygge og stolte av den helhetlige, nordiske barnehagetradisjonen, og bør ikke uten videre være «lydige døtre for den rådende diskurs» i utdanningspolitikken.

Education and Care Policy in Norway, June 1999.

OECD (2001): *Starting Strong*

OECD (2006): *Starting Strong II*

Sosialistisk Venstreparti, Partiprogram 2005-2009. <http://www.sv.no/politikken/program/bokmal/dba-File78741.html>

St.meld. nr. 16 (2006-2007): *..og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*

Thoresen, I. T. (2005): *La småbarn komme til oss.*

Førskolelærerutdanningen i fokus. Norsk

Pedagogisk Tidsskrift nr. 2, s.100-116

Thoresen, I. T. (2005 B): *Barnehagen på skolevei*. Bedre barnehager skriftserie nr. 2, s. 12 – 22. Utdanningsakademiet/Utdanningsforbundet

UNESCO, EFA Global Monitoring Report 2007 *Strong Foundation*, Summary, 2006

Muntlig kilde: Samtaler med John Bennett, i Paris i november 2006 og i Dublin 2. februar 2007.

En strategi for kompetanseutvikling

En strategiplan for kompetanseutvikling i barnehagen foreligger. Planen inneholder mye bra, annet sier den lite om. Det blir opp til Utdanningsforbundet både sentralt og lokalt å hjelpe Kunnskapsdepartementet til å målbære departementets egne ambisjoner når planen skal implementeres – for eksempel når det gjelder økt pedagogtetthet.

Barnehagedagen 20. mars var dagen kunnskapsminister Øystein Djupedal valgte for lanseringen av en strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren for perioden 2007 – 2010. Dette dokumentet har lenge vært varslet, og en slik strategi ble etterlyst av Stortinget i forbindelse med behandlingen av barnehageloven sommeren 2005. Utdanningsforbundet har vært utålmodig og hadde helst sett at den hadde kommet samtidig med rammeplanen. Strategien er imidlertid nå lansert. Skal den få betydning for kompetanseutviklingsarbeidet i barnehagesektoren, trengs imidlertid de rette sentrale og lokale prioriteringene.

I forordet sier Kunnskapsdepartementet tydelig hva ambisjonen med strategien er: «I denne planen har vi pekt ut en kurs for hvordan vi kan styrke arbeidet med implementeringen av rammeplanen, og vi har angitt noen tema som vi peker på som særlig viktige framover.»

De ansattes kompetanse skal styrkes innenfor strategiens prioriterte satsingsområder og innenfor barnehagelovens og rammeplanens mandat og rammer. Videre er målet å styrke kommunale og private barnehageeiere som kompetanseutviklere. Det skal utvikles praksisnær og forskningsbasert kunnskap om barnehagen i et samarbeid mellom barnehagene og relevante forskningsmiljøer. Kommunene

skal styrkes gjennom klare signaler om ansvarsfordeling. Kommunene får klar beskjed om at er ansvarlige for både kommunale og private barnehagers kompetanseutvikling. Dette er et riktig og nødvendig styringsgrep fra departementets side. Kommunenes rolle som barnehagemyndighet for alle barnehager har fått større oppmerksomhet i den reviderte barnehageloven, noe som forhåpentlig styrker kommunenes bevissthet om sitt ansvar for hele sektoren, slik strategien også presiserer.

De fire særlig viktige kompetanseområdene Strategien framhever fire kompetanseutviklingsområder som særlig viktige: Pedagogisk ledelse, barns medvirkning, språkmiljø og språkstimulering, og samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Det framgår klart av strategien at styrers pedagogiske lederkompetanse skal prioriteres først og fremst. Utdanningsforbundet mener det et både viktig og riktig, fordi styrers pedagogiske lederkompetanse vil være av avgjørende betydning for hvor vellykket kompetanseutviklingsarbeidet for øvrig vil kunne bli.

En styrking av de ansattes kompetanse i henhold til strategiens intensjoner forutsetter tilstrekkelige økonomiske ressurser. Det er i år bevilget 62,1 millio-

ner kroner til kompetansetiltak i barnehagen. Dette er omtrent som i fjor. Kommunene kan søke midler til kompetanseutvikling av de ansatte; denne potten er på 20 millioner kroner. Utdanningsforbundet mener at dette er for lite og vil ikke føre til reell kompetanseutvikling i hele sektoren. Det må derfor tilføres mer penger. Utdanningsforbundet vil arbeide aktivt overfor regjeringen for å få økt bevilgningene når revidert budsjett for 2007 skal behandles i Stortinget før sommeren, og før budsjettet for 2008 behandles til høsten.

Kommunene må utarbeide en kompetanseplan med tanke på å få utviklingsmidler fra fylkesmennene. En slik plan er et entydig vilkår for tildeling av midler. Kun kommunene kan få penger, og kommunene plikter å legge ved søknader også fra private barnehageeiere. Utdanningsforbundet må derfor se det som sin oppgave å være en pådriver for kommunale kompetanseplaner. Forbundet må se det som sin oppgave at flest mulig av forbundets medlemmer får sin del av disse midlene.

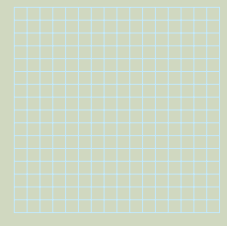
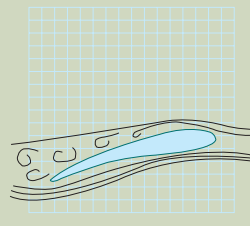
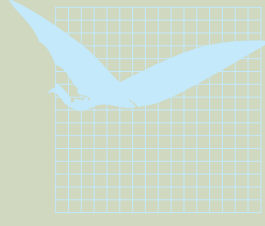
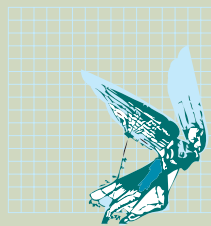
Dette er en modell som vi tidligere har anbefalt overfor departementet. Vi presiserte da at det i tillegg bør finnes en pott der eiere/enkeltbarnehager kan søke om midler til pilotprosjekter. Denne muligheten finnes ikke i den framlagte strategiplanen. Vi mener like fullt at en slik pott er viktig, og vi vil arbeide for å få til sen slik pott. Fra potten kan det bevilges penger til utviklingsprosjekter i regi av eiere/enkeltbarnehager.

Vi må være pådrivere i kommunene Vi tror at modellen som er valgt, vil kunne fungere som et insitament til planutvik-



Av Mimi Bjerkestrand (leder) og Lasse Kolstad (nestleder), seksjon barnehage i Utdanningsforbundet

(Foto: Erik Sundt)



ling for kommunene. Høgskolen i Vestfold har på oppdrag fra departementet utført en kartlegging som viser at kun 37 prosent av kommunene har en kompetanseutviklingsplan. Kravet om utarbeidelse av planer bør nå stimulere kommunene til å bidra med egne midler i tillegg til tilskuddene fra staten. For det er viktig å påpeke at de statlige kompetanseutviklingsmidlene er å betrakte som supplement til de midlene som kommunale og private eiere selv bruker til kompetanseutviklingsarbeid.

Strategien legger opp til at det skal utvikles praksisnær og forskningsbasert kunnskap gjennom et samarbeid mellom barnehager og relevante forskningsmiljøer. Dette målet er alt godt ivaretatt gjennom forskningsprogrammet for praksisrettet forsknings- og utviklingsarbeid (FoU). Her finnes det så pass mye penger at det bør være mulig å utvikle gode prosjekter. Vi vil bidra til å verne om dette programmets muligheter til å utvikle seg, og vi vil følge nøye med på hva som kommer ut av det.

Strategiplanen understreker at utviklingsarbeid som kompetanseutvikling er ønskelig i barnehagen. Utdanningsforbundet må se til at strategien også kan romme slikt arbeid. Vi må være pådrivere gjennom å komme med forslag om prosjekter når kommunene skal utarbeide sine kompetanseplaner. Ellers kan strategien fort kun bli en plan med kurs og forelesningsrekker som alle kan tilbys.

De fire kompetanseutviklingsområdene er alle viktige. Likevel er det uheldig at departementet legger ansvaret for samarbeidet barnehage – skole ensidig på skolen. Utdanningsforbundet vil at

dette ansvaret skal være felles for barnehage og skole. Det holder ikke at samarbeidet er nedfelt i barnehagens kompetansestrategi. Det er mulig å oppnå et felles ansvar fordi det i vilkår for tilskudd åpnes for å se midler til barnehagen i sammenheng med midler til kompetanseutviklingsarbeid i skolen, og da særlig på dette området. Det er viktig at Utdanningsforbundet lokalt påvirker kommunene til å bruke denne muligheten.

Økt pedagogtettighet viktigste enkelttiltak

I arbeidet med kompetansestrategien har Utdanningsforbundet vært opptatt av økt pedagogtettighet. Vi mener økt pedagogtettighet er det viktigste enkelttiltaket for å øke kompetansen i barnehagene. Med barnehagelovens og rammeplanens fokus på innhold og på barnehagens oppdrag som læringsarena, stilles det i dag krav om mer faglig kompetanse. Planen omtaler departementets arbeid med tiltaksplanen for rekruttering av flere førskolelærere, og det legges vekt på at dette skal sees i sammenheng. Økt pedagogtettighet er ikke nevnt, men i Stortingsmelding 16 («Og ingen sto igjen...») slås det fast at regjeringen har som mål å øke andelen førskolelærere i barnehagen. Lokalt må Utdanningsforbundet målbære at dette er regjeringens ambisjon. Dette arbeidet må også få større oppmerksomhet når tiltaksplanen kommer.

I kommunene og hos andre arbeidsgivere er de ansattes medbestemmelse på viktige områder nedfelt i hovedavtalen. Dette gjelder også kompetanseutvikling. Det antydes i strategien at planer og kompetanseutviklingsarbeid bør skje i

samarbeid med de ansatte. Medbestemmelse er imidlertid ikke spesielt nevnt når det gjelder kompetanseplaner i kommunene, eller i utformingen av søknader. Det oppfordres heller ikke til partssamarbeid på fylkesnivå. Utdanningsforbundet prioriterer ansattes medbestemmelse i arbeidet med kompetansestrategien.

For å få til en mest mulig effektiv prosess når det gjelder det kommunale arbeidet med kompetanseplaner, er det viktig at Utdanningsforbundet lokalt prioriterer å sikre forbundets medbestemmelse i utformingen av disse planene i kommunene, og i utformingen av søknader om midler fra fylkesmenene. Vi må også arbeide for partssamarbeid på fylkesnivå.

Etter 2010

Forventingene har vært forskjellige til hva en kompetansestrategi ville inneholde. Noen savner kanskje visjoner for hva barnehagen skal bidra med i samfunnet, mens andre kunne ønske at strategien var mer konkret når det gjelder hva slags kompetanse som trengs i barnehagen. Denne planen gjelder fram til 2010. Det er varslet en evaluering av den, hvilket er viktig med tanke på å sikre alle tilgang til kompetanseutviklingstiltak på sikt. Vi begynner alt nå arbeidet med å påvirke en mer langsiktig strategi. Utdanningsforbundet har nå muligheten til å prege de kompetansetiltakene som skal settes i verk innenfor departementets rammer. Den muligheten må vi ta godt vare på, både sentralt og lokalt i forbundet. Lykke til med utfordringene!

Et kompetanseløft for de pedagogiske lederne

32 pedagogiske ledere i Vennesla møttes 12. mars til den femte av seks kurs-samlinger med det formål å bli enda bedre arbeidsledere ut fra de kompetansekravene som springer ut av rammeplanen. 22. juni skal nesten samtlige opp til eksamen ved Høgskolen i Agder, noe som vi gi dem 10 studiepoeng.



Den skal tidlig krøkes som tålmodig kursdeltaker skal bli. Lille Marie sammen med sin mor Nina B. Olsen, pedagogisk leder i Snørmyra barnehage.

Veiledning og coaching* er hovedingrediensene i kurssamlingene for de pedagogiske lederne i Vennesla kommune like nord for Kristiansand. Første steg fikk møte noen av de involverte i dette kommunale prosjektet som omfatter både kommunale (to) og private barnehager (12) i fjor høst (se nr. 4/2006), og vi takket ja da vi ble invitert tilbake på samlingen 12. mars.

– Det føles bra å kunne få det beste ut av kollegene i barnehagen, sier Adelheid Mykland fra Klokkestua barnehage. Sammen med Anita Kverneland og Karian Blørstad fra Djupmyra barnehage og Line-Cecilie Ringvoll fra Øvrebø barnehage, har hun utgjort en av de ni arbeidsgruppene samlingen har vært inndelt i.

Anita framhever at barnehagene gjerne sliter med den samme typen problemer. Gjennom samlingene har de pedagogiske lederne

lært seg å se problemene sine fra nye vinkler, og kursrekken har bidratt til samarbeid barnehagene imellom på en ny måte.

– Hva som er god ledelse er ikke lett å formidle fra den som skal lære bort til dem som skal lære, men Marit (Johnsen Høy) har klart å gjøre et vanskelig stoff tilgjengelig for oss, sier Anita. – Vi kjenner oss igjen i det hun kan fortelle.

– Man må jo være villig til å blottlegge seg litt, ut fra hva hver av oss kan fortelle fra egen hverdag i barnehagen, sier Adelheid. Hun ser det som en fordel at det alltid er flere fra samme barnehage på hver samling, noe som gjør det lettere å snakke om temaene man har vært gjennom.

Mellom kurssamlingene har de pedagogiske lederne sine egne mer uformelle møter der de arbeider med temaene fra kurset. Mens kurssamlingene foregår på dagtid som hel-dagssamlinger, skjer disse uformelle mellom-

samlingene i såkalte basisgrupper på kveldstid. Line-Cecilie synes ikke det gjør noe med mange kveldsmøter.

– Vi synes vi får mye igjen for dette kveldsarbeidet, sier hun. – Min basisgruppe har bestemt seg for å fortsette å møtes også etter fullført kurs.

Karian har tro på muligheten for å få i gang pedledertreffene igjen. De pedagogiske lederne i Vennesla hadde en gang sitt eget forum, men det døde hen. Nå kan det kanskje gjenoppstå i styrket utgave, ettersom så godt som samtlige pedagogiske ledere i kommunen nå har vært gjennom det samme lederkurset.

Rammeplanfokustert

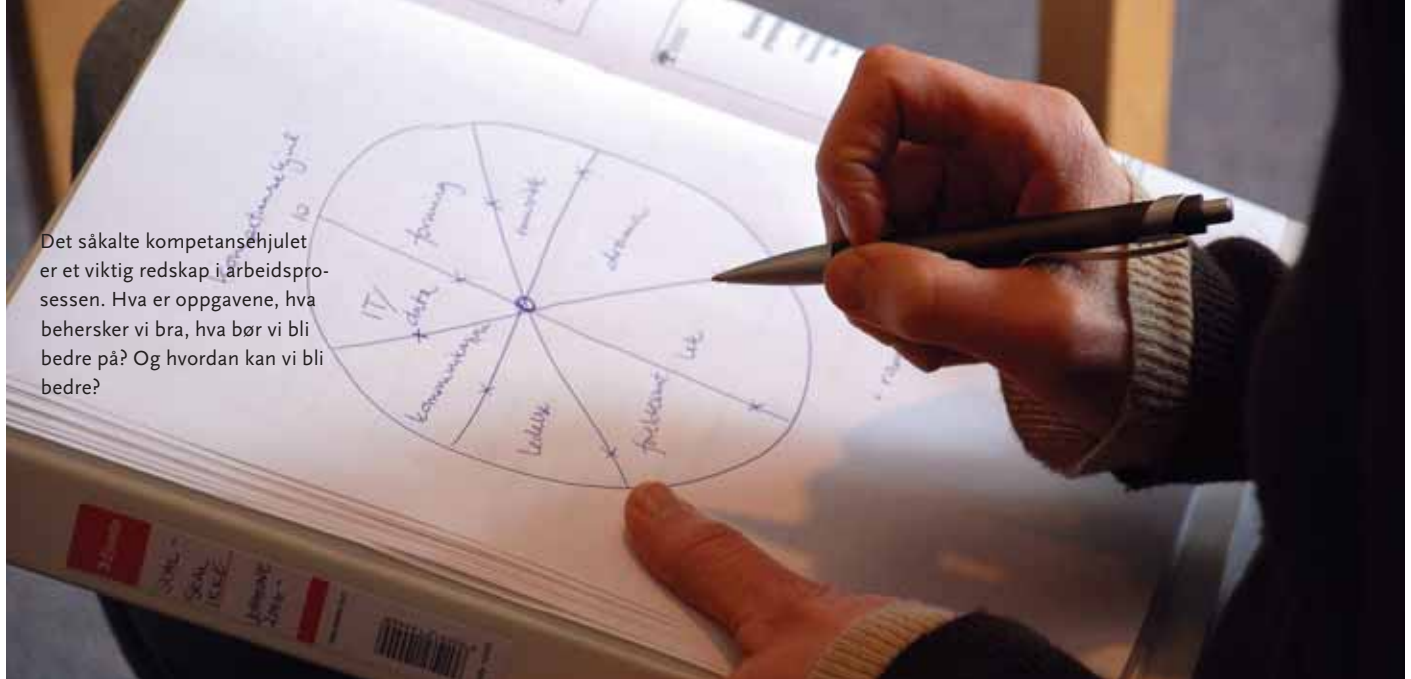
– Dette er et kurs i lederutvikling, og ikke minst i selvutvikling, sier Marit Johnsen Høy, opplæringsleder i Kommunal Kompetanse, region sør. – Jeg tilbyr kursdeltakerne en del verktøy og teknikker, og alt er knyttet opp mot rammeplanen.

Kommunal Kompetanse er en opplæringsorganisasjon eid av Fagforbundet (LO) og Den norske lægeforening (!). Organisasjonen konsentrerer seg om opplæring innen offentlig sek-



»Her har vi noen forslag til løsninger. Hvilke tror du vil fungere best?» Diskusjonen går rundt bordet mellom (f.v.) Line-Cecilie Ringvoll fra Øvrebø barnehage, Elin Stormark fra Snørmyra barnehage, Janne Spikkeland fra Mariknotten barnehage, og Astrid Nyberg fra Solsletta barnehage.

***Coaching:** Å snakke om veiledning og coaching er egentlig en pleonasme, et smør på flesk-uttrykk. Det engelske verbet coach betyr nettopp å trene eller veilede, mens substantivet coach betyr trener, veileder. Coaching blir da trening, veiledning. Substantivet coach kan imidlertid også ha andre betydninger, typisk for eksempel buss (i tillegg til det engelske ordet de fleste av oss kjenner, nemlig bus.
Red.s anm.).



Det såkalte kompetansehjulet er et viktig redskap i arbeidsprosessen. Hva er oppgavene, hva behersker vi bra, hva bør vi bli bedre på? Og hvordan kan vi bli bedre?

tor. Marit har selv førskolelærerbakgrunn, men har arbeidet med denne typen kurs siden slutten av 1980-tallet.

– Da ønsket det daværende Barne- og familiedepartementet å skolere styrerne slik at de fikk styrket kompetanse i veiledning av hele personalet i barnehagen, sier hun. – Til å begynne med ble det veldig mye veiledning i det å veilede, men etter hvert ble arbeidet dreidd mer i retning av å utvikle lederrollen gjennom kommunikasjonsteknikker.

– Det er viktig å lære seg å identifisere sammenhengene, sier Marit. – De problemene førskolelærere står overfor i barnehagene, er i grunnen ikke så forskjellige fra barnehage til barnehage. Det er gjerne variasjoner over de samme temaene. Noen ganger kan det være nok å senke skuldrene, legge eventuell personlig prestisje til side, og å få i gang en samtale for å kunne nærme seg en løsning.

– Det er viktig å ta tiden til hjelp, det er viktig å kunne formulere noen gode spørsmål, og det er viktig at alle involverte i problemet føler seg hørt, sier hun.

LØFT

Kursrekken de pedagogiske lederne i Vennesla har vært igjennom i fjor høst og denne våren, vektlegger blant annet det som kalles LØFT-metoden, som innebærer ferdighet i det å kunne konsentrere seg om det som er viktig når lederen skal veilede kolleger/medarbeidere. En annen måte å karakterisere LØFT-metoden på, er å si at den innebærer å flytte fokus fra problemene til det vi lykkes med. Pedagogisk leder har ansvaret for planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet i barnegruppen, og hun og styrer har et felles ansvar for at mål og rammer er klarlagt for personalet og at personalet forstår hva

målene innebærer. Foreldrene har også krav på god informasjon.

Som Marit sa forrige gang hun snakket med Første steg: – For at et prosjekt som dette skal lykkes, er det viktig at deltakerne snakker «samme språk», at de vil det samme, har ett mål. Her i Vennesla har barnehagene funnet fram til sin felles kultur: Sånn gjør vi det i Vennesla!

– Jeg er imponert over engasjementet, pågangsmotet og det gode faglige nivået til de pedagogiske lederne i Vennesla, sier Marit Johnsen Høy, opplæringsleder i Kommunal Kompetanse, region sør. Her redegjør hun for det såkalte coachingmarkedet, der det finnes mange aktører for tiden – mange av dem tvilsomme, mange av dem dyre, ifølge Johnsen Høy, som råder dem som er på leting på dette markedet å være aktsomme.



F.v. Adelheid Mykland fra Klokkestua barnehage (også tillitsvalgt for Utdanningsforbundet), Line-Cecilie Ringvoll fra Øvrebø barnehage, og Karian Blørstad og Anita Kvernland, de to sistnevnte fra Djupmyra barnehage. Alle skal opp til eksamen og sikre seg 10 studiepoeng.



Av Lene Chatrin Hansen

Lene Chatrin Hansen er førskolelærer og arbeider som pedagogisk leder i en 70 prosent stilling i en småbarnsavdeling ved Eilert Sundt studentbarnehage på Blindern i Oslo. Hun er mastergradsstudent på deltid i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og studentrepresentant for studieårets deltids mastergradsstudenter.

Førskolelærermangel truer kvaliteten i barnehagen

Den økende mangelen på førskolelærere er den største trusselen mot barnehagen. Førskolelærerne, først og fremst, må ta til orde mot politikernes uforstand og kortsiktige løsninger.

Jeg har foretatt en uhytidelig spørreundersøkelse blant kolleger og andre, og implementeringen av rammeplanen blir nevnt som hovedutfordringen fremover. Det er ikke vanskelig å forstå hvorfor. Rammeplanen gir retningslinjer for arbeidet til førskolelæreren fordi den blant annet stiller krav til personalet via eksempelvis fagområdene. Så langt, så vel.

Tolkningsmulighetene er dog for mange og gjennomgående. Panisk barnehageutbygging på grunn av overilte lovnader fra politikerhold gjør sitt til at mangelen på kvalifisert personale er urovekkende. *Kvalitet* er et ord som nå oftere blir brukt om bygninger og lekeplasser, fremfor i diskusjoner omkring *innholdet* i barnehagene.

Når skjemaer erstatter kvalifisert personale

Veilederen A, B, C og 1,2,3 brukes nå av flere barnehager i Oslo. Jeg tror at dokumentasjonsskjemaene i veilederen fungerer som *alibi* overfor nettopp *innholdet* i barnehagene. Og at det er blitt slik på grunn av mangel på kvalifisert personale som ville dokumentert innholdet på andre og mer anerkjennende måter. Jeg mener at dette er feil vei å gå.

Rammeplanen er, og bør være, alle pedagogers og barnehageeieres retningsgivende handlingsplan. Pedagogene må sammen med det øvrige personalet grundig diskutere hvordan planen skal tolkes og etterfølges. Ord og begrep må gis innhold for alle som er deltakere i barnehagenes mange virkeligheter. Og med færre og færre pedagoger vil ikke bare barnehagene, men også diskusjonene lide kvalitetsmessig.

Alle honnørordene

Velmenende ord og svulstige begreper kan klinge godt i et forum av likesinnede (les: pedagoger – men selv der finnes ingen garanti for felles forståelsesramme...). Akademisk ordvelt klinger imidlertid ikke like vel i alle diskusjoner.

«Befolkningen i Norge er preget av språklig, kulturelt og religiøs mang-

fold som vil være berikende og en styrke for fellesskapet i barnehagen. Barnehagen skal legge til rette for likeverdig dialog og samhandling mellom ulike grupper.» (Rammeplanen s.30)

Norge er altså flerkulturelt, og ord som majoritet, etnisitet og minoritet blir ofte nevnt i den sammenhengen. Mennesker defineres og kategoriseres i alle leire, og en refleksjon over hvem som definerer *hva* og *hvem*, fortjener derfor mer enn en setning på denne siden. Da *refleksjon* er et velkjent mantra i førskolelærerutdanningen, stoler jeg på dere lesere - og tenker at dere tar den diskusjonen først med dere selv, og siden ut i barnehagene. Det flerkulturelle Norge krever endringskompetanse i aller videste forstand - fordi ord ikke skal ståle, men gi åpne horisonter.

Mangfold er bare ett av mange honnørord som ekspanderer i rekordfart, og *mangfold* i nåtidens kontekst gir en helt annen mening enn for bare få år siden. Ord er i utvikling, og gis nytt innhold i samtidens kontekst. Som førskolelæreren. Og barnehagen.

Framtiden er usikker

Framtiden for barnehagene er usikker, og barnehagen slik mange kjenner den kan snart kun finnes i historiebøkene. Fordi nye deltagere fort gir nye spilleregler. Foreløpig ser jeg politikeres uforstand og kortsiktige løsninger som barnehagenes største trussel. Mange barnehager og få pedagoger innebærer et innsnevret profesjonsfellesskap og færre fora for faglighet. Dersom vi førskolelærere ikke er tydelige og arbeidsvillige *nå* - så kan det altså snart være for sent. Derfor tror jeg det blir viktig å tilnærme seg rammeplanen med ekstrem arbeidsvilje, pågangsmot og endringskompetanse - samt tro på at noen sannheter er sannere enn andre. Slik som at gode barnehager er bra for barn, og at dårlige barnehager er dårlige.

Og kanskje er det fortsatt slik at noen sannheter også er evigere enn andre. Men slik jeg ser det nå, bør også *utålmodighet* oppheves til dyd. Det er ikke bare politikere i valgkamp som har rett til å være utålmodige!

Behovet for profesjonsbevissthet

Behovet for den profesjonsbevisste førskolelærer vil bare bli større framover. Det er førskolelæreren som ønsker innsikt i et samfunn i endring og i de konsekvensene endringene vil medføre for barnehagen, barna og henne selv, som Mimi Bjerkestrand og Turi Pålerud henvender seg til med denne boken.

I begynnelsen av august, i god tid før semesterstart, vil *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk* foreligge. Her henvender noen av førskolelærerutdanningens mer profilerte formidlere seg ikke minst til studentene – men likevel i minst like høy grad til de yrkesutøvende førskolelærerne. De sistnevnte opplever nok ofte barnehagehverdagen som strevsom. Gjenom denne boken kan de forhåpentlig få litt ny innsikt, litt hjelp til å se ting fra nye vinkler, noe som kan gi økt forståelse – og nytt pågangsmot til å ta i tu med ting?

Mimi Bjerkestrand og Turi Pålerud er bokens redaktører. De har også skrevet fire av dens sju kapitler. Som medforfattere har de Louise Birkeland, Turid Thorsby Jansen, Thomas Moser, og Kristin Rydjord Tholin.

Fra onde til gode

Barnehagen har gått fra å være et «nødvendig onde» til å bli et «nødvendig gode», sier Thorsby Jansen i kapittel én. Idet hun også skuer framover, advarer hun mot en

barnehage som blir mer instrumentell og skoleforberedende enn en oppdragelse til demokrati og medvirkning.

Bjerkestrand og Pålerud tar i kapittel to for seg det de kaller den nye offentligheten. Politikere, barnehageeiere, byråkrater, foreldre, forskere og førskolelærere har slett ikke nødvendigvis sammenfallende interesser.

Omsorg og læring er to sider av samme sak, er Mosers og Rydjord Tholins anliggende i kapittel tre. De framholder at det ikke er sikkert at den beste og eneste forståelsen av læring er den som er knyttet til forberedende ferdigheter i skolefag som lesing og skriving.

I kapittel fire har redaktørene ordet igjen. Barnehagen har fått et nytt oppdrag, den er nå en anerkjent del av utdanningssystemet – hvordan løse oppdraget uten å gi slipp på de sider ved barnehagens særpreg som er verdt å forsvare?

Synliggjør samfunnsbidraget

Birkeland skriver om pedagogisk dokumentasjon, et nytt begrep i den nye rammeplanen, i kapittel fem. Det finnes en verden utenfor barnehagen som vet svært lite om hva som skjer innenfor gjerdet, og skal barnehagen og førskolelærere kunne stå fram med all sin faglighet og kompetanse og denne faglighetens og kompetansens betydning og viktighet for samfunnet for øvrig, må førskolelærerne fortelle verden om alt dette.

I kapittel seks utfordrer redaktørene førskolelærerutdanningene, idet de hevder at praktisk kunnskap, altså yrkeshandlingene, er kommet i bakgrunnen for en mer teoretisk forståelse av yrket.

Framtiden er Bjerkestrands og Påleruds tema i det sjuende og siste kapitlet.

Pålerud anbefaler leserne å benytte seg av de såkalte tenkeboksene med refleksjons-spørsmål og eksempler. Det er debatten som fører arbeidet videre, ikke lesingen alene!



Mimi Bjerkestrand er leder av seksjon barnehage i Utdanningsforbundet

(foto: Erik Sundt)



Turi Pålerud er spesialkonsulent i barnehagesaker i Utdanningsforbundet

(privat foto).



Louise Birkeland er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Bergen (privat foto).



Turid Thorsby Jansen er høgskolelektor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold

(foto: Arne Solli).



Thomas Moser er professor og forskningsleder ved Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold (foto: Morten Rakke, Scanpix).



Kristin Rydjord Tholin er høgskolelektor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold (foto: Kurt André Høyessen, Scanpix)



Mimi Bjerkestrand og Turi Pålerud (red.), Louise Birkeland, Turid Thorsby Jansen, Thomas Moser, og Kristin Rydjord Tholin

**FØRSKOLELÆREREN
I DEN NYE BARNEHAGEN
– FAG OG POLITIKK**

Fagbokforlaget 2007
ISBN 978-82-450-0481-6
Ca 250 sider
325 kroner

Les **bok-**
nyheter

på Første steg nett

Les nytt om bøker hver uke:
utdanningsforbundet.no/forstesteg

Ikke beslaglegg barndommen

Ser vi i den nye rammeplanen konturene av en beslagleg- gelse av barndommen, spør Ytring-forfatteren, som hevder han ikke vet for sikkert hva som egentlig ligger i den nye planen. Hans påstand er like fullt at planen introduserer en aggressiv framtidsholdning til barn og barndom.

Av Kjetil Steinsholt

Når jeg slik blir som mest opp i undring over det å være til som pedagog, hender det at jeg går en tur i Bymarka i Trondheim for å finne igjen balansen. Det har blitt mange turer i Bymarka etter at jeg fikk den nye Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver mellom fingrene. Jeg følte at min realitetssans ble svekket til et punkt der situasjonen fikk en stank av Kafkas noveller, iblandet Asbjørnsen og Moes folkeeven- tyr: Var jeg Josef K, eller bare gutten i berget det blå?

Jeg leste *Rammeplanen* med et åpent sinn, med det forbehold at Josef Ks sinn kanskje ikke er særpreget åpent. Da jeg endelig kom frem til det punktet hvor det ikke var flere sider igjen, spurte jeg meg selv: Hva er det egentlig jeg har brukt en liten time på å lese? Er det denne teksten, en tekst som nevner alt og nesten ingenting, som skal være den forpliktende rammen for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet i årene som kommer?

Den første *Rammeplan for barnehagen* kom i 1995. Etter hvert kom krav om en kortere plan. Etter en god del diskusjoner har vi nå fått den nye *Rammeplan for barnehagen* på drøye 50 fargeglade sider med bilder av barn og mye maur.

Ord, begreper og klisjeer

Rammeplanen overrasker ingen. Den består av en samling kjente og kjære begreper. Mange av dem er i dag kun klisjeer. Her fremstår begreper som barn, barndom, rettigheter, behov, fag, omsorg, kompetanse, ferdigheter, danning, kropp, motivasjon, kunst, humor, helse – og ikke minst læring, lek og utvikling som om det er snakk om begreper med generell gyldighet og ikke minst legitimitet. Selv om det ikke burde være nødvendig å si det, er det viktig å peke på at et begrep ikke er det samme som et ord. Et begrep er derimot med på å skape en måte å tenke på. Begreper er ikke merkelapper eller navn vi kan sette på bestemte ting eller fenomener, de produ- serer en orientering eller en retning for vår tenkning. Begrepene i

Rammeplanen vil da være med på å føre vår tenkning; eller bedre holde vår tenkning fast rundt en bestemt forestilling, ikke bare om barn og barndom, men om de fleste begrepene *Rammeplanen* presenterer. Det er snakk om stenograferte, på en måte «selvsagte» begreper, som rett og slett gjør at vi ikke trenger å spekulere så mye over dem. Vi kjenner slagordene nærmest til det kjedsommelige. Det er snakk om uproblematiserte stigmatiserende begreper som ifølge *Rammeplanen* må være planleggingens fundament. På samme måte som vi sier «ha en god dag», «til lykke med dagen», «kjør forsiktig», eller «det er fint vær i dag», bruker vi ikke begreper som kompetanse, læring, helhet- lig læringssyn, motivasjon, lek, utvikling, danning, ferdigheter, fag- områder, aktiv deltagelse og omsorg fordi vi vil si eller mene noe med dem; men rett og slett fordi det kan være greit å bare bruke dem. Begrepene virker så alt for gyldige. Derfor er det også fort gjort at de blir likegyldige - vi er fanget av dem i den forstand at skulle vi mene noe annet om barn og livet i barnehagen, er vi ikke riktig vel bevart. At *Rammeplanen* mer fremstår som en lagerplass for utslitte begreper og klisjeer enn et sted for nysgjerrighet, skaperkraft og levende prak- tisk liv er for meg litt vanskelig å forstå. Hvis en rammeplan i det hele tatt er nødvendig, burde den i langt sterkere grad åpnet opp for levende begreper, konkret pulserende liv og gitt rom for nye visjoner og ikke bare åpne opp for gamle restaurative tendenser (for å bruke et vel- kjent begrep fra papirpedagog Alfred Oftedal Telhaug).

Mitt spørsmål blir nå: Hvordan ser *Rammeplanens* barn ut? Det er det nok ikke så lett å si noe sikkert om i en tekst som nevner alt og nesten ingenting. Et sted i *Rammeplanen* står det at synet på barn og barndom vil ha store konsekvenser for hvordan personalet forholder seg til barn. Dypere innsikt enn dette finnes vel knapt andre steder enn i himmelrike. Jeg vil som nysgjerrig amatør se litt nærmere på planens syn på barn og barndom.

To viktige posisjoner

De siste 20 årene har det grovt sett vært to betydningsfulle posisjoner innenfor barne- og barndomsforskningen. Den ene vil jeg, som Jan Kampmann, kalle barndomspedagogisk med vekt på læring og lærings- prosesser. Denne posisjonen bygde på og ble legitimert ut fra ulike typer utviklingspsykologiske forståelsesrammer. Her var det blant annet snakk om et ønske om å skape pedagogisk kontroll og autori- tet. Denne posisjonen fikk politisk legitimitet ved å henvise til ønsket om å bidra til utviklingen av en «allsidig personlighet» innenfor det *Rammeplanen* kaller et «helhetlig læringsmiljø».

Den andre posisjonen var ofte langt mer kritisk. Den orienterte seg mot en avsløring av institusjonell og pedagogisk undertrykkende for- valtning av barn. Den undertrykkende institusjonelle praksis bygde på og hentet sin legitimitet fra fastlåste og stereotype forestillinger om hvordan barnet utviklet seg. Man var langt mer opptatt av barns kompetanserikdom enn deres utviklingspsykologiske definerte man- gler. Kritikken tok i forlengelsen av dette et oppgjør med den inne- bygde og ureflekterende normaliseringstvang som kjennetegnet den daglige oppdragspraksis. Denne posisjonen kommer ikke minst til uttrykk gjennom FNs *Barnekonvensjon*, hvor det påfallende nye og ikke tidligere formulerte rettighetsprinsipp om at barn har rett til å

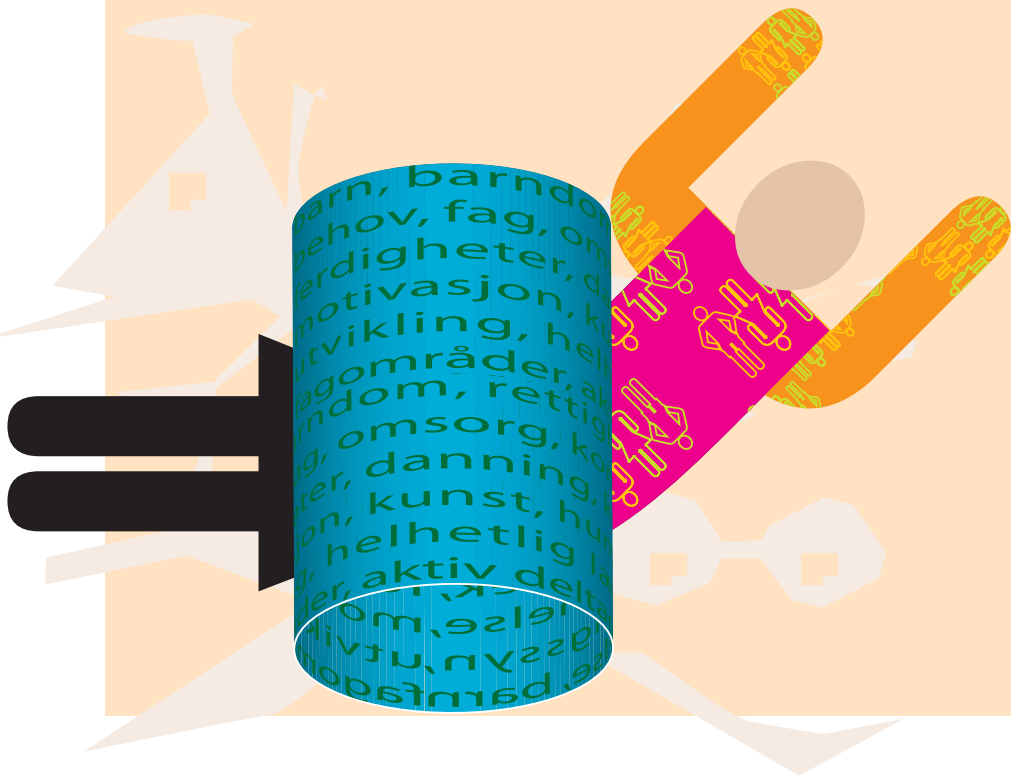


Ytringforfatteren: Kjetil Steinsholt er professor i pedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trond- heim, og professor II ved Norges idrettshøgskole (NIH) i Oslo. Denne artikkel- len bygger på flere foredrag han har holdt om Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, og som han selv sier, vil den bære preg av det (priv. foto).

bli hørt og at de bør ha passelig innflytelse på de beslutningene som berører deres egenhverdagsliv, ble vektlagt Begge disse posisjonene er det selvsagt mulig å spore opp i *Rammeplanen*. De presenteres dog i hytt og pine, faktisk mer i hytt enn i pine. La oss likevel forsøke å se på disse to posisjonene i ro og mak.

I 1948 la FNs generalforsamling frem en universell konvensjon om *Menneskerettigheter* som de fleste landene i verden sluttet seg til. 41 år senere, i 1989, sluttet generalforsamlingen seg til FNs *Barnekonvensjon*, som ga en rekke særskilte rettigheter til barn under 18 år. *Rammeplanen* peker på at alle barnehager skal bygge sin virksomhet på verdigrunnlaget som nedfeller seg i internasjonale konvensjoner (og selvsagt i *Barnehageloven*). Parallelt med en slik utvikling har det også skjedd en bemerkelsesverdig synliggjøring av barn som politiske subjekter. Dette uttrykkes klarest i FNs *Barnekonvensjon*, som i engelsk språkdrakt baserer seg på tre p-prinsipper: *provision*, *protection* og *participation*. Altså barnets rett til basale fornødenheter (inkludert tilgang til kunnskap og informasjon), barnets rett til beskyttelse, og barnets rett til deltagelse. Firkantet kan vi kanskje si at barnekonvensjonen for første gang i historien eksplisitt installerer barn som menneskelige samfunnsmedlemmer med det vi i våre moderne samfunn normalt vil betrakte som demokratiske rettigheter. (Barn fikk altså rettigheter ti etter at trær fikk det, og et år etter at Norge signerte den europeiske flaggermusavtalen, som var en del av Bonn-konvensjonen fra 1988.) Det er snakk om juridiske og forvaltningsmessige bindende prinsipper. Dette er nok en viktig grunn til at *Rammeplanen* peker på *Barnekonvensjonen*. Vi kan se på dette som et uttrykk for en mer grunnleggende samfunnsmessiggjøring av barndommen, som blant annet kan forbindes med det jeg vil betrakte som en varig tiltakende offentlig regulering av barns hverdagsliv. Tidligere var synliggjøringen av barn i den offentlige diskusjon knyttet til en økende rasjonalisering av de institusjonelle rammer samfunnet hadde forpliktet seg til å etablere rundt barns hverdagsliv. Konsekvensene av *Barnekonvensjonen* i forhold til synliggjøringen av barn er nå mer orientert mot et slags tvangsmessig brudd i voksnes tilgang til og forståelse av barn (Kampmann 2003). Vi ser dette i *Rammeplanens* pedagogiske sjargong: Nå tales det om barns selvforvaltning, om å ta utgangspunkt i hvert enkelt barn, vi skal lytte til barna selv, de skal ha ansvar for seg selv og sine egne læringsprosesser, ansvar for konfliktløsning og det er på nippet til at de også skal kunne evaluere sin egen innsats.

Men hvorfor en egen, spesiell konvensjon for barn? Hvis den første konvensjonen – FNs konvensjon om *Menneskerettigheter* – dekket alle mennesker, hvorfor ikke også barna? Ble ikke menneskelige barn betraktet som mennesker sammenlignet med menneskelige voksne? Alle må få lov til å stusse litt over dette som bakgrunn for forståelsen av det noe forvirrende synet på barn og barndom som også preger den nye *Rammeplanen*.



Et skille bygd på fordommer

I vår kulturkrets har vi hatt en tendens til å betrakte voksne og barn som grunnleggende forskjellige typer mennesker. Jeg tror videre at egenskapene ved et slikt skille kan knyttes til fordommer vi har lært oss å leve med og som forteller oss at voksne er «mennesker som *er*» mens barn derimot er «mennesker *under veis*». Vi ser dette tydelig i *Rammeplanen* hvor det om og om igjen pekes på barns utvikling og ikke minst at det barna gjør «er viktig for læring senere i livet», et argument som kanskje tydeligst viser seg gjennom innføringen av syv ulike fagområder i barnehagen; altså et kunnskapsløft for de aller minste. Imidlertid: Hvem sammenlignes barna med når *Rammeplanen* snakker om å være bevisst barns utviklingsnivåer og at vekten skal legges på utviklingen av barns kunnskaper og ferdigheter? Jo, med oss voksne. Vi voksne er mennesket som er, eller i det minste bør være, vi er i stand til å tenke og handle på egen hånd, og vi gjør det som selvstendige rasjonelle vesener. På den andre siden vil mennesket under veis (altså barna) være formbare, føyelige, uselvstendige, ufullstendige og ufornuftige. Dette kjenner vi voksne på kroppen den dagen vi blir beskyldt for å oppføre oss barnslig.

For noen få tiår siden fantes det nok gode grunner til å tro at vi voksne var modne mennesker med stabile personlighetstrekk. Etter at vi som voksne hadde fått oss fast jobb og innledet stabile og fortrolige relasjoner, skjedde det ikke så mange betydningsfulle endringer i våre liv; med unntak av at de fleste fikk barn. Selv om mange voksne ikke maktet å stabilisere sine liv på denne måten, hadde en slik stabilitet fortsatt status som norm eller som styrende modell for hva det vil si å være voksen. Vi sier ofte: «Han roer seg nok når han blir stor», eller som personalet sa til mine foreldre på Kaja barnehage rundt 1960: «Kjetil leker og leker, men han blir nok (gudskjelov) voksen engang, han også.» (Der tok de for øvrig feil!) I kontrast til et slikt bakteppe av stabile, forutsigbare voksne, kan våre yngre år bli forstått som en periode hvor vi sakte, men sikkert bygger opp, eller strekker oss mot, en slik stabilitet. Barndom kan derfor betraktes som en reise mot et klart bestemmelsessted som vi allerede kjenner til. Men etter

hvert som vi har beveget oss inn i det 21. århundre, vil vi tydeligere og tydeligere erfare at det voksne liv ikke lenger er så standhaftig som vi engang trodde det var. På en måte har vi kommet til en tid hvor vi «alle vokser opp», i betydningen av at vi lever i en usikker og flytende tid, en tid der de «stabile relasjonene» vi måtte finne på å bygge opp på ingen måte kan forventes å vare livet ut.

En slik endring når det gjelder erfaringen av hva det vil si å være voksen er av avgjørende betydning for enhver sosial forståelse av barndom. Hvorfor? Jo, fordi etter mange tiår med stabilitet og fasthet har vi hatt en markert tendens til å forstå betydningen av hva det vil si å ha en barndom gjennom hva det vil si å være voksen. Vi har hatt en tendens til å tolke alt det barn gjør, eller det vi har gjort for dem, ut fra hvordan dette vil kunne påvirke deres reise mot det en gang å bli voksne, eller ut fra hva det kan fortelle oss om hvor langt barnet har kommet på en slik reise. Barns liv og aktiviteter her og nå blir alt for ofte betraktet som en forberedelse til et liv som kommer. Der de voksne var standhaftige og stort sett ikke endret seg så mye over tid,

viser oss selv om at vi vet hva vi som voksne er, ja da vil det med ett være mye lettere for oss å bestemme hvor langt et barn må reise før det kan regnes som en selvstendig person, en person som gjør seg fortjent til rettigheter (og ikke bare har behov), ansvar og reell medbestemmelse. Hva det vil si å være voksen har fungert som en slags standardmodell for hva det vil si å være en person, en modell eller målestokk som står der ferdig når vi ønsker å måle hva barn kan og ikke kan. En slik måleprosess ligger under, og er med på å rettferdiggjøre, at makt og autoritet i samfunnet fordeles langs linjer knyttet til alder og modenhetsgrad.

Dette forteller oss noe svært viktig: Forestillingene om reisens endestasjon, og de standardvoksne som vi stilletidende mener allerede har kommet dit, er helt sentrale når det gjelder å opprettholde den autoriteten voksne ofte har over barn, retten og plikten til å fatte beslutninger for dem. *Rammeplanen* har derfor tatt høyde for at barn bør ha medbestemmelse. Det er kanskje bra og et nødvendig ideologisk poeng. Men uansett vil vi ikke føle oss like bundet når et barn uttryk-

ker sin vilje som når en voksen uttrykker sine meninger. Får vi vite at den som har handlet er et barn og ikke en voksen, modifierer vi ofte vårt reaksjonsmønster. Dette har med synet på barn å gjøre. I *Rammeplanen* tegnes barnet som noe *underveis*, og en slik utviklingsreise knyttes til noe ufullstendig, en eller annen mangel. Jeg tror derfor det kan være en rekke gode grunner til å være mer skeptiske til utviklingstankens anvendelse av den standardvoksne som barndommens uuttalte, men likevel ufravikelige referansepunkt. Og til grunn for en slik kritikk ligger nettopp de vidtrekkende sosiale endringene som har funnet sted de siste tiårene, og som rett og slett har gjort spørsmålet om vi voksne passer til de idealforestillingene vi har skapt om en standardvoksen berettiget.

Den tyske filosof Friedrich Nietzsche sa en gang noe merkelig, men viktig i sin bok om vandreren *Zarathustra*: Hvordan er det mulig å bli den man er? En merkelig påstand? Ja i en tid hvor pedagogikken er opptatt av å få barn til å bli noe annen enn det de er kan en slik påstand selvsagt virke pussig. Men poenget er jo nettopp at barn, på en og samme tid, må betraktes som både noe som *er* og noe som *skal bli*. Ut fra det samfunnet vi kjente for 20 år siden kan et skille mellom det å være og det å bli kanskje ha mening. Men ut fra dagens flyktige samfunn smekkefullt av risiko og usikkerhet holder ikke dette lenger vann. Et forutsigbart samfunn finnes ikke lenger; vi kjenner alle til usikkerheten om hvordan våre liv vil se ut om noen år. Det voksne liv har mer og mer blitt som barnas: «det er også uferdig, lekent, tilfeldig og kaotisk». Både voksne og barn kan ut fra slike perspektiver betraktes som mennesker som *blir til* uten at vi av den grunn trenger å fjerne deres status som personer som *er*. Det er ikke lenger slik som *Rammeplanen* gir et inntrykk av - at enhver gledesstund barn har på denne jord skal betales med innlæring av en ny ferdighet. Mitt poeng er at barn (som voksne) innen egne liv vil være fornuftige ut fra sine egne barnlige former. Derfor er jeg på jakt



ble barna – som jo vokste opp – betraktet som noe flyktig som hele tiden forandret seg. Dette førte til at de ble sett på som naturlig ustabile og ufullstendige. En slik underlig tendens til å tenke om barn ut fra hva det vil si å være voksen, gjenspeiles i de begrepsmessige rammene som har preget og fortsatt preger det meste av den psykologiske forskningen om barn og barndom, som jo *Rammeplanen* i høy grad lener seg på. Kjente forestillinger om «sosialisering» og «utvikling» gir tydelige eksempler på at barndom nettopp er en reise med fast ankomststed; akkurat som oksene på vei til slakteriet. En slags sikkerhet knyttet til hva det vil si å være voksen har vært selve grunnsteinen som vår vitenskapelige kunnskap om barn og barndom har blitt bygd opp rundt.

Forestillingene om reisens endestasjon

Det jeg så langt har sagt er at forestillingen om barndom har blitt bestemt i kontrast til hva det vil si å være en «normal» voksen. Det å vokse opp blir derfor ofte sett på som en prosess der barnet blir noe annet enn det det er, nemlig mer og mer voksen. Hvis vi kan overbe-

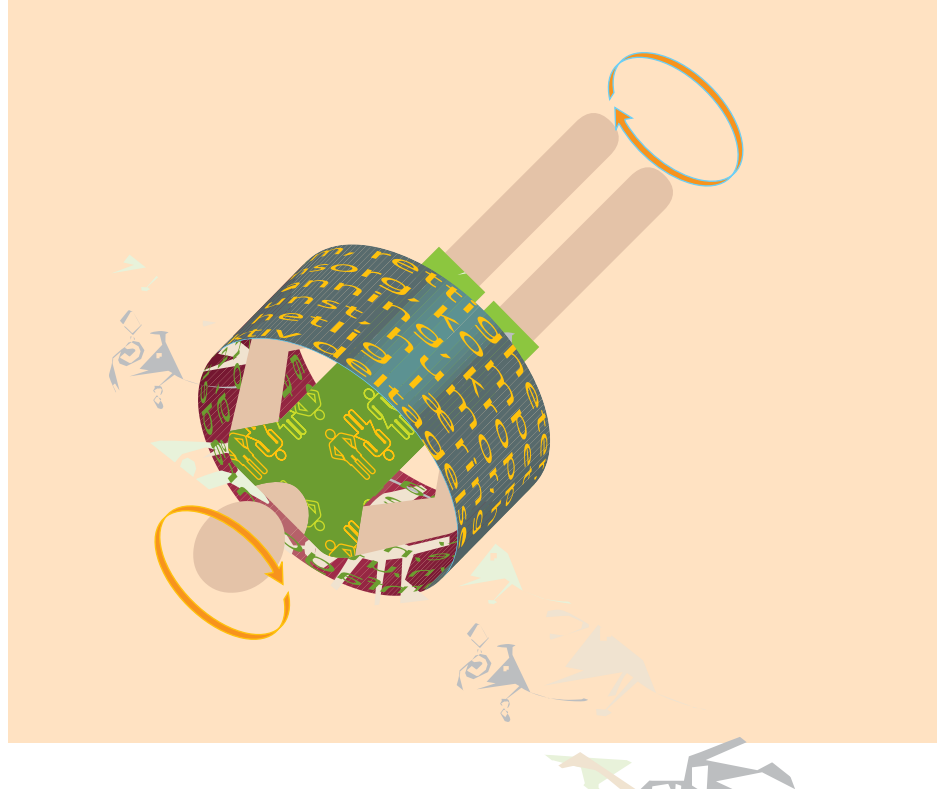
etter en ny og mer tidsriktig pedagogikk, ikke en pedagogikk som kun kan føre til stivnede grimaser. Jeg vil heller slå et slag for det jeg vil kalle de saftige skrubbsårs pedagogikk: En levende pedagogikk som ikke bygger på slitte klisjeer, men på et innfallsrikt språk – et mer praksisorientert språk som fjerner seg fra formålsorientert og instrumentell språkbruk og som tar livets usikkerhet og lek inn over seg. En pedagogikk som bryter med det *Rammeplanen* vektlegger, nemlig å skape lærings-situasjoner ut fra en eller annen pedagogisk hensikt. Jeg vil heller fremme en pedagogikk hvor vi ser nærmere på hva det betyr å motta barn som en gave. Og hvis vi forholder oss til barn som en gave, må vi i det minste handle uten baktanker og faglige hensikter – vi skal ikke møte barn fra null til fem år for noen skarpe resultatets skyld.

Så langt har jeg, med basis i blant annet Jan Kampmanns analyser, sett på to posisjoner som tilsynelatende står i et innbyrdes motsetningsforhold til hverandre: På den ene siden den barndomspedagogiske med vekt på læring og ikke minst utvikling. Det er denne siden som står sterkest i *Rammeplanen*. Her fremheves nødvendigheten av politisk, forvaltningsmessig og pedagogisk inngripen og sterkere styring av innholdet i barnehagene, både på et mer overordnet nivå og innenfor den daglige pedagogiske praksis. På den andre siden er det lett å finne store og små sprekker i planen hvor barnas egen aktive rolle hylles, hvor deres rettigheter og kompetanser fremheves og hvor deres stemmer ønskes velkomne. Forvirrende? Tja - det er nok en nyliberalistisk plan vi har med å gjøre, og da kan alt være mulig, selv om noe åpenbart er mer mulig enn noe annet. På den ene siden har det blitt etablert syv forholdsvis faste fagområder, med en tendens til standardisering av mål og homogenisering av liv. Samtidig dyrkes barnets rett til medvirkning og ikke minst individualiseringens fortreffeligheter. Dette formuleres innenfor en forståelsesramme hvor det nettopp er barnets eget forvaltningsansvar og at det som et kompetent individ skal skape sine individuelle spor som blir sentrale.

Freire og den nekrofile pedagogikk

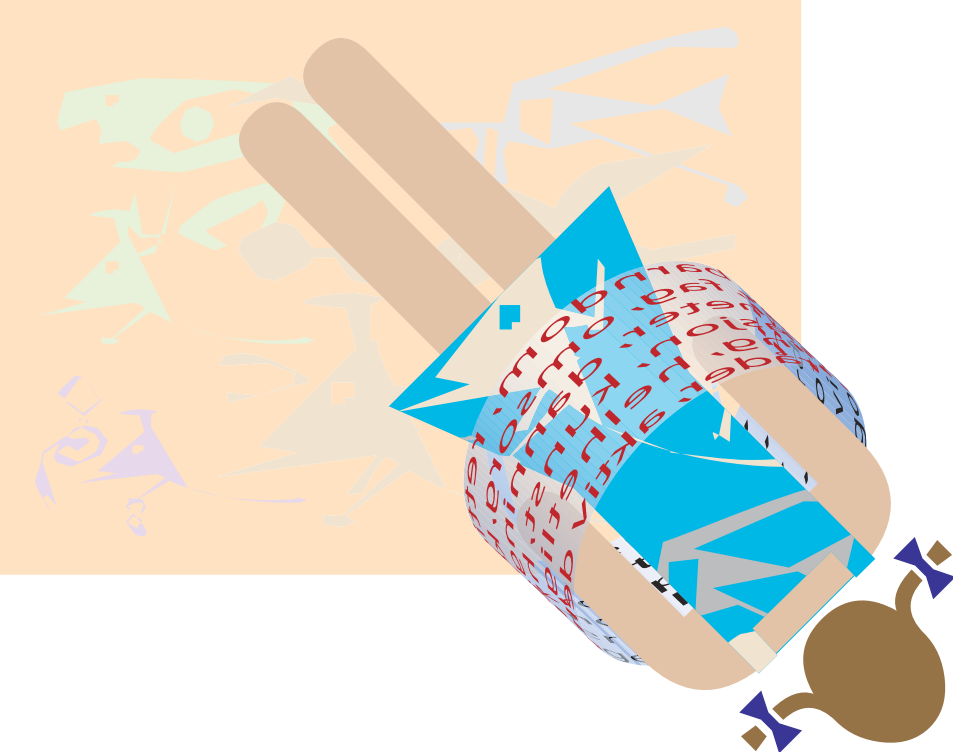
Selvsagt kan *Rammeplanen* leses på en snillere og mer sympatisk måte enn det jeg har gjort. Det står blant annet sporadisk i planen, og det er ingen grunn til å stikke det under en stol, at den har et her og nå-perspektiv og et framtidsperspektiv (noe som er pussig når man ensidig legger vekt på utvikling – nevnes 97 ganger i planen, og av og til brukes også «utviklingsnivåer» og ikke minst det imponerende ordet «kvalitetsutvikling»), et dannelsesperspektiv (som er pussig når det hele tiden knyttes an til tradisjonell læring og ikke minst «fremming av læring»), at omsorgen har verdi i seg selv, at leken er viktig og har egenverdi (noe som er pussig fordi den primært skal føre til læring og utvikling), at barns medbestemmelse er et grunnleggende demokratisk prinsipp, at barna skal få være individer og samtidig lære å akseptere forskjeller, og så videre.

Men likevel: De nye vilkårene som presenteres i *Rammeplanen* er



etter min mening ikke noe annet enn det Paulo Freire i sin tid kalte en nekrofil pedagogikk. Som det står i pressemelding nr. 12 i forbindelse med *Rammeplanen*: «Regjeringen har innarbeidet tydeligere sammenheng mellom *Rammeplanen* og skolens læreplaner. Fagområdene er derfor i stor grad de samme som barn senere vil møte igjen som fag i skolen.» Det brukes mye sukkersøt glasur for å forsøke å dekke over og myke opp en slik investeringspedagogikk. Mange fine begreper brukes. Jeg vil nevne to særdeles lekre. *Rammeplanen* legger stor vekt på kulturaspektet. Det har tidligere vært vanlig å dele inn barnekultur i tre typer: Barnekultur for barn, med barn og av barn. Dette skillet, unnfanget av barnekulturforskeren Flemming Mouritsen på begynnelsen 1980-tallet, har *Rammeplanen* grepet tak i, og jeg forstår at det kan være fristende å vise til perspektiver som kan være med på å gi planen et lite metaforisk løft. Men dessverre gir et slikt løft kun kink i ryggen. Mange som er opptatt av barnekultur, har nettopp problematisert og kritisert dette skillet, i alle fall i den utviklingspsykologiske formen en rekke pedagoger har gitt det. Barnekulturen har ut fra en slik tenkning blitt plassert utenfor den allmenne kulturen. Barna vil bli betraktet som «noe spesielt», noe «der nede» – noe som igjen er med på å gjøre barn til flate mennesker. I tillegg vil en slik forståelse av barns kultur opprettholde dikotomien jeg skisserte tidligere, nemlig skillet mellom voksen og barn – mellom det å være og det å bli.

Rammeplanen anvender et arsenal av forholdsvis nye populære begreper som vi tar for god fisk. Begrepet *kompetanse* nevnes 28 ganger. Jeg spør: Er det slik at norske barn viser en registrerbar økning av kompetent atferd? Er de i stand til å uttrykke seg mer kompetent nå enn tidligere? Slike spørsmål kan dog ikke være det sentrale i bruken av «det kompetente barn» Det er ingen undersøkelse meg bekjent som kan fortelle oss at barn har blitt mer kompetente nå enn tidligere. Poenget er selvsagt at det kompetente barn er en presentasjon av en bestemt forestilling om hvordan barn i vår del av verden forventes å kunne handle. Som begrep har «det kompetente barn» kun signal- og glasurverdi – det signaliserer et nytt barndomsideal, en ny normalitetsforestilling som uttrykker en verdimålestokk mer enn det uttrykker en bestemmelseskategori. Det er ikke slik norske barn er. Det er



ferdigheter eller å innvendiggjøre noe bestemt, er det mulig å se læring som et svar på en forstyrrelse, som et forsøk på å reorganisere og gjenopprette noe som et resultat av nettopp dette. Ofte ser vi på læring som det å tilegne seg mer og mer. Læring som et svar er derimot å vise hvem du er og hvor du står. Det er et spørsmål om å komme frem i lyset (i barnehagen hører vi hele tiden: «se på meg ..., se hva jeg har gjort da»). Det å komme frem i lyset er ikke noe barnet kan gjøre selv. Det betyr heller at barnet kommer frem i lyset i en sosial og felles verden, en verden barnet deler med andre. Det som gjør barn til unike individer – til seg selv – kan nettopp knyttes til den måten barnet besvarer den andre, hvor-

heller snakk om noen felles idealforestillinger om hvordan det «kompetente barn» burde være. Det er snakk om en tvangsforestilling i den forstand at det ser ut som «det kompetente barn» har etablert seg som en felles forestilling blant politikere, pedagogiske eksperter, fagfolk og foreldre (Kampmann 2004).

Mye glaser gir *Rammeplanen* et mykt, men litt forvirrende menneskelig trekk under dekke av en hissig interesse i det å kunne beherske, kontrollere og sikre resultater i form av ferdigheter eller kompetansekrav for småtasser. Men slik er nyliberalismens ansikt. Et vakkert ansikt? Det må jo i vår tid være viktig å fremme barns utvikling og læring gjennom en rekke fagområder med formulerte mål? Jeg har vel allerede svart ganske negativt på dette, men jeg vil legge til: Gjennom *Rammeplanen* ser jeg en fare for at barnehagens viktige oppdragsfunksjoner forvitrer. Det å gjøre noe fordi det har en eller annen ytre verdi, at det skal føre til noe helt spesielt, har etter min mening ingen ting med oppdragelse å gjøre; fra nå av skal ikke lenger barna oppdras i barnehagen – de skal skolerers med teskje for et liv som kommer. Til og med filosofi blir til «fag» i *Rammeplanen*. Og det passer ikke for små filosofer mellom null og fem år.

Hva er egentlig læring?

Læring er selvsagt favorittbegrepet i *Rammeplanen*. Ifølge *Rammeplanen* er læring ca. alt og mer til. Og det forteller planen oss nøyaktig 101 ganger. Alle psykologer og pedagoger som tror de har vett i pannen har selvsagt noe å si om dette, men de sier ofte helt forskjellige ting. Selv om de spriker i sine beskrivelser og redegjørelser av selve læringsprosessen, er de fleste enige om at læring har å gjøre med tilegnelse av noe «der ute», «her inne», «der borte» og av alt det som skjer «her og der» i barnehage og alle andre steder. Over alt finner læring sted. Det var annerledes den gangen vi snakket kun om innlæring. Nå har livet selv blitt en gedigen læringsarena. Og da blir læringen vanskelig å avgrense, og ikke minst «å gripe tak i».

Men det går an å se læring ut fra en litt annen vinkel; en vinkel som *Rammeplanen* tilslører gjennom sine klisjeer og retorikk: Å se læring som et svar på et nysgjerrig spørsmål. En slik form for læring er det i alle fall ikke vanskelig å se i barnehagen! Istedenfor å se læring som et forsøk på å tilegne seg alt barna omgås med, å mestre noen

dan de forholder seg til andres spørsmål; til den andre som spørsmål. Læring, spesielt for aldersgruppen null til fem, dreier seg ikke om det *Rammeplanen* - oppslukt av sine generelle psykologiske begreper - snakker om. Skal oppdragelse ha mening må det være snakk om en prosess som gir barna muligheter til å komme frem i lyset, det vil si at barna kan få love til å vise hvem de er, hva de står for og hva de gjør. En slik læring er noe barna selvsagt ikke kan ha eget ansvar for. Det å komme frem i lyset handler ikke om det å uttrykke seg selv: Det handler om å gi svar til det og dem som er annerledes og forskjellige fra oss. Det å komme frem i lyset handler om å bli utfordret av det som er annerledes og forskjellig.

Dette krever dyp oppmerksomhet fra barnets side. *Rammeplanen* antyder at oppmerksomhet og ikke minst konsentrasjon er sentralt for all læring. Jeg er helt enig. Men planen er først og fremst opptatt av at barn skal rette oppmerksomheten mot noe i betydningen «pay attention» – at noe skal kunne betale seg, lønne seg, ha en instrumentell verdi. Jeg er heller av den mening at om oppdragelse skal ha noen mening, og at barna skal komme på innsiden av de aktivitetene de holder på med og komme frem i (og ikke ut av) lyset - må de «play attention». Det er ikke noe som skjer uten at risiko. Barn som voksne åpner verden ved å stille undrende spørsmål til den. På den måten kommer verden til orde. Gjennom en slik form for oppmerksomhet leker ikke barna så mye med noe – det er heller slik at de setter noe viktig i spill, ofte gjennom leken.

Dette betyr at det som bygger opp pedagogiske forhold, ja selve bærebjelken for all oppdragelse, er *tillit*. Tillit handler om situasjoner der du ikke vet og heller ikke kan vite helt nøyaktig hva som vil skje. Selv om *Rammeplanen* har en tendens til å mene noe helt annet, så er etter min mening tillit et grunnleggende viktig fenomen uten noe grunnlag. For hvis det er slik at tillit har et fundament, det vil si at vi vil vite hva som vil komme til å skje eller hvordan det barnet du gir tillit vil handle og reagere – er det ikke lenger behov for tillit. Tillit handler om det vi ikke vet, det vi ikke kan bruke kalkulatoren til. Dette betyr ikke at tillit er blind. Det betyr bare at vi må vektlegge den kjensgjerning at tillit alltid fører med seg risiko. Det å ikke se dette betyr rett og slett å miste viktige dimensjoner ved enhver oppdragelse. Det å tro at oppdragelsen kan og bør være risikofri (uten skrubbsår både

innvendig og utvendig), at barn ikke kaster seg inn i risikofylte prosjekter i møte med livet i barnehagen, eller at læringsresultatene kan bestemmes på forhånd, er en gedigen misforståelse av hva oppdragelse i det hele tatt dreier seg om.

En aggressiv fremtidsholdning

Rammeplanen gir et illevarslende svar på det som har vært og fortsatt er pedagogikkens aller viktigste og vanskeligste spørsmål: Er det i oppdragelsen av barn tillatelig å ofre øyeblikket til fordel for fremtiden, eller skal barnets fremtid ofres til fordel for øyeblikket? Skal vi først og fremst forberede barnet på det fremtidige voksenlivet det en gang vil komme til å leve, eller skal vi la barnet selv få bestemme og leve mest mulig i øyeblikket? Skal barnet ledes, eller skal vi la det få love til å boltre seg mest mulig fritt? Et lite barn lever først og fremst i øyeblikket og har ikke fremtiden i tankene når det leker og utfolder seg over alt i barnehagen. Men samtidig kan pedagogenes oppdragelse ikke finne sted hvis de ikke har en forestilling om hva oppdragelsen skal føre til i en nær eller fjern fremtid (Rasmussen 2006). Her finnes det ikke noe gitt svar – bare nye spørsmål. Slik har det alltid vært – og slik kommer det alltid til å være. Eller?

Den nye *Rammeplanen* berører dette dilemmaet på hver eneste side. Man forsøker å balansere barnets egenverdi, det at barnet lever her og nå med en sterk betoning av det livet som en gang skal komme. Dessverre legges vekten ensidig på det siste. Man vektlegger noe som ennå ikke er. For det første gjennom utviklingstenkningen som preger planen fra å til å, og for det andre gjennom betoningen av de syv fagområdene som vektlegger hodet (arbeid) mer enn kropp (lek). *Rammeplanen* introduserer en aggressiv fremtidsholdning i spørsmålet om barn og barndom. Det er ingen tvil i planen om at barndommens øyeblikksopplevelser skal ofres til fordel for et kommende fremtidig voksenliv.

Jeg forsøker å antyde at barndom ikke bare er stadier på vei mot noe høyere. Nå må vi besinne oss for barnas skyld!

Gjennom den nye *Rammeplanen* ser vi også en markert tendens til at reguleringen av barnehagens virksomhet sakte, men sikkert, som en konsekvens av fremtidsorienteringen og «fagtenkningen», har blitt mer og mer orientert mot den innholdsmessige side. Med krav om virksomhetsplaner, om «god læring» og kompetanse meg her og kompetanse meg der, samt de aktuelle politiske beslutningene om mer spesifikk ferdighetslæring, har det offentlige tatt på seg en helt annen type ansvar enn tidligere. Vi har, som Jan Kampmann beskriver, fått en overgang fra en kulturell synliggjøring av barn til en fremstilling av barn som skal betjene seg av rasjonalitetsformer som åpenbart ikke er typisk for dem: Intensjoner, motivasjon, kompetanse, ferdigheter og faglighet. Det kan nesten virke som om det i dag er aktuelt å snakke om et rasjonelt og ikke-barnlig barn. Vi forsøker, mens vi venter på at barnet skal bli voksent, å skape et barn som etter min mening er mer fornuftig enn det har godt av å være. Gjennom *Rammeplanen* ser vi en tendens til at det stilles stadig større krav til barn på et stadig tidligere tidspunkt i deres liv. Og barnet makter dette fordi vi voksne har bestemt at det er kompetent. Ser vi konturene av en beslagleggelse av barndommen? Denne problematikken har sjelden kommet på dagsorden. Et problem med *Rammeplanen* er jo net-

opp at den, etter min mening, avspeiler en tendens til at dens pedagogiske klisjeer har oppnådd en slik grad av selvfølgelighet at vi ikke lenger stiller de grunnleggende spørsmål om barnehagepedagogikkens evne til og mulighet for å skape et «hensiktsmessig og godt hverdagsliv» for barn, hvor den pedagogiske kunst nettopp ligger (som den alltid har gjort) skjult i evnen til å binde nåtid og fremtid sammen på en leken og kritisk måte. Og det er etter min mening synd!

Anvendt litteratur:

- Davey, N (2006): *Unquiet Understanding*. State University of New York Press, Albany
- Gallagher, S (2006): *How the Body Shapes the Mind*. Claredon Press, Oxford
- Kampmann, J (2004): *Det selv-i-agt-tagelige barn*. Psyke & Logos, 25 (2)
- Kampmann, J (2003): *Den totale pedagogisering af børns liv?* Social Kritik 88
- Rasmussen, T.H (2006): *Hermeneutikk & Pædagogik – en aktuell indføring*. Semi-forlaget, København
- Steinsholt, K (2006): *Oppdragelse som dressur*. Tapir Akademiske Forlag, Trondheim
- Steinsholt, K./Sommerro, H. (red.) (2006): *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Damm, Oslo

"Noen ganger er det stress hjemme hos meg om morgenen. Da rekker jeg ikke alltid å både pusse tenner og gå på do."
Nora (8)

"Tiden går hele tiden - så den er ikke så lett å forklare."
Gisken (6)

Barnas innlegg i debatten om 'tidsklemma' - og noen voksne betraktninger også.

Uunnværlig bok for alle som har en hverdag med barn - hjemme eller på jobb.

NÅ kr 98,-
før kr 198,-



Birgitte Siem: **Slapp av litt'a!**
Barn om tid, voksne og hverdagsliv.

Bestill til spesialpris per post, e-post eller telefon i dag!



Messel forlag

Kr. IVs gt. 15, 0164 Oslo
www.messelforlag.no
info@messelforlag.no
Tlf: 22202915



Av Jorunn Solgaard,
jurist og spesialkonsulent i Utdanningsforbundet

Å få advarsel

Fra tid til annen ringer en fortvilet førskolelærer til meg og lur på hva som er konsekvensene av å få en advarsel.



Her en redegjørelse for hva en advarsel er, og hva som skal til for at en advarsel får betydning for ansettelsesforholdet.

En advarsel er en muntlig eller skriftlig irettesettelse som arbeidsgiver gir til den ansatte fordi arbeidsutførelsen eller oppførsel ikke er som forventet i arbeidsforholdet. Det er en forutsetning at advarselen er relatert til arbeidsforholdet.

Advarsel kan gis både av private og offentlige arbeidsgivere. Som regel blir advarselen lagt i personalmappen til den ansatte. Advarselen vil ikke bli fjernet fra mappen, men den vil bli foreldet, miste sin verdi, dersom advarselen blir tatt til etterretning av den som fikk den.

Det verserer noen misforståelser om advarsler. Enkelte arbeidsgivere hevder at det er tilstrekkelig med tre advarsler som grunnlag for oppsigelse, og noen tror det er sant. Andre lur på om de ikke burde ha fått advarsel før oppsigelsen kom. Svaret er at det ikke fins et entydig svar. Noen ganger er ikke ti advarsler nok, andre ganger trengs det ikke advarsel i det hele tatt.

Må vurderes konkret

Det er umulig å si noe mer generelt om en advarsel enn at enhver advarsel må tolkes etter sitt innhold og ses i sammenheng med stillingsinstruksen

og forholdene for øvrig. I en oppsigelsessak vil en dommer se konkret på advarslene og på innholdet. Dommerens vurdering vil avgjøre om advarselen(e) er saklig(e) og tilstrekkelig(e) for en oppsigelse.

Nedenfor får du eksempler som kan være til hjelp når man skal vurdere innholdet og konsekvensene av en advarsel.

Hvis advarselen gis på grunn av et lovbrudd, slik som underslag eller overgrep, vil det ikke være nødvendig med en advarsel for å bringe ansettelsesforholdet til opphør. Et opplagt tilfelle er når buss-sjåføren møter beruset på jobb. En slik oppførsel vil omgående kunne medføre oppsigelse eller avskjed. Derimot, hvis en arbeidstaker skulker, for eksempel misbruker egenmeldingen ved sykdom, vil en advarsel kunne føre til oppsigelse, særlig hvis forholdet gjentar seg. Lovbruddet er ikke så alvorlig som hos buss-sjåføren, men det er et alvorlig tillitsbrudd. Ved brudd på egenmeldingsregelen har arbeidsgiver andre sanksjonsmuligheter overfor den ansatte: egenmeldingsadgangen kan inndras for en periode, folketrygdloven § 8-27.

Ordrenekt

Et annet forhold som vil kunne føre til advarsel, er såkalt ordrenekt, for eksempel når en arbeidstaker ikke utfører pålagte arbeidsoppgaver.

Grensen for ordrenekt kan være vanskelig å trekke. I et arbeidsfellesskap må man til tider utføre oppgaver som ikke ligger i stillingsinstruksen. I en barnehage er det mange oppgaver som skal utføres i løpet av en dag. En pedagogisk leder må finne seg i å gjøre arbeidsoppgaver som andre ansatte skulle ha gjort. Å fordele arbeidsoppgaver og å løse problemer som oppstår, ligger innenfor styrerens ansvarsområde. Hvis man derimot hele dagen, hver dag, bare arbeider med oppgaver som man ikke er ansatt for å gjøre, vil en advarsel om ordrenekt ikke ha særlig betydning.

Noen ganger får ansatte advarsel fordi de kommer for sent. Alle kan komme for sent. Hvis det derimot blir en vane å komme for sent, og den ansatte ikke forstår nødvendigheten av punktlighet, vil en skriftlig advarsel dokumentere at vedkommende har fått beskjed om å møte i tide. Ignorerer advarselen, vil det kunne få betydning for ansettelsesforholdet. Det å komme for sent på jobb i en barnehage, vil være i strid med arbeidsavtalen og de oppsatte arbeidsplanene. I tillegg påfører det kollegaene en større arbeidsbyrde og frustrasjon, og barna vil lide på grunn av manglende bemanning.

Av og til får noen en advarsel fordi de går hjem fra jobb, for eksempel på grunn av egen

eller barns sykdom, uten å gi beskjed til nærmeste leder. En slik advarsel bør være lett å unngå. Gi alltid beskjed til nærmeste overordnede dersom du må forlate jobben, det er ikke tilstrekkelig å gi beskjed til underordnede eller kollegaer.

Hvis en ansatt har mottatt mange advarsler, vil advarslene tolkes i sammenheng. Hvis samme forhold er påtalt flere ganger, vil det styrke advarselens betydning. Er det derimot gitt to advarsler med års mellomrom om samme forhold, vil det ha mindre betydning - avhengig av forholdet. En advarsel om forsentkomming vil miste sin betydning over tid.

Trakassering

Avslutningsvis vil jeg rette en pekefinger til noen arbeidsgivere. Det gjelder de arbeidsgiverne som tror at dersom man har gitt mange nok advarsler til en ansatt, er oppsigelsen et faktum. En slik fremgangsmåte vil fort kunne brukes som dokumentasjon på trakassering, og vil være i strid med arbeidsmiljøloven § 4-3 nr. 3: En arbeidstaker skal ikke utsettes for trakassering eller annen utilbørlig opptreden.

Mette Waaland: Aldrende, sagtmodig Fruentimmer søkes

Overensstemmende med Beslutning af Selskabet for Christiania Byes Vel, tagen i Generalforsamling den 20.des.m. skal der til Asylet som Bestyrerinde der daglig og uavfladelig er tilstede og fører Tilsyn med Børnene m.m. etter nærmere Instrux, engasjeres et aldrende, sagtmodig Fruentimmer av ulastelig Rygte, helst en Enke, 120 sp.daler aarlig Løn og frit Hus, Lys og Brænde.

Christiania Intelligenssedler 27. november 1832 kunne man lese ovenstående under tittelen «PRØVEASYLET». Teksten er hentet fra boka *Fra Asyl til barnehage* og ble gitt ut i forbindelse med 150-årsjubileet for barnehagene i Norge.

En vis mann sa en gang at bevegelsen er materiens eksistensform. Med andre ord: Det eneste som er sikkert er at alt forandrer seg! Det er kanskje av det gode når vi leser annonsen ovenfor og samtidig tenker på at vi i dag nærmer oss full barnehagedekning. Skepsisen til forandring øker derimot når en sentral politiker i Oslo uttrykker at «barnehagen må kjenne sin besøkelsestid», og hevder at «vi trenger mer læring i barnehagene». Dette var også et heftig tema i 1985, og resulterte i forsøk med førskole for seksåringer og deretter obligatorisk skole for denne aldersgruppen. Nå er kommuner og bydeler igjen i gang med å innføre egne førskolegrupper, men denne gangen dreier det seg om femåringene.

Hvorfor er mer læring alltid ensbetydende med læring av tall og bokstaver?

Debatten om mer læring for førskolebarn bør gripes, operasjonaliseres og diskuteres. Den bør ikke avfeies ved å si at dette har barnehagen drevet med i 30 år. Det er ingen tvil om at pedagogene har drevet med læring, men vi har i stor grad tatt utgangspunkt i Frøbels vekstpedagogikk, hvor tilrettelegging og riktig stimulering til rett tid har stått sentralt. Begrepet undervisning og undervisningsmetodikk har nesten vært tabu i våre barnehager fordi det har vært forbundet med formidlingspedagogikken som de fleste av oss ble «utsatt» for i skolen. Jeg hører stadig pedagoger som sier at vi ikke ønsker mer skole inn i barnehagene, men betyr det at vi ikke ønsker mer læring?

Når sentrale politikere snakker om mer læring, blir det ofte forbundet med tall og bokstaver. La oss omdefinere begrepet og gi læringsbegrepet det innholdet vi ønsker skal være sentralt for barnehagebarn. Det er få som er uenige i at barn skal få kunnskap om kommunikasjon, språk, tekst, antall, rom, form, natur, teknikk, miljø, etikk, religion, filosofi og kultur. Dagens pedagoger setter også stor pris på at ungene i dag får

lov til å lære seg tall og bokstaver, noe som tidligere kun hørte skolen til. De fleste styrere og pedagogiske ledere er nå i full gang med å implementere den nye rammeplanen. Her ligger utfordringene på rekke og rad. Vi må sørge for at innholdet og metodikken som velges, knyttes opp til kunnskapen vi har om hvordan små barn utvikler seg.

Vi opplever nå at debatten om førskolelærerens yrkesrolle blir heftig diskutert. Turid Thorsby Jansen beskriver i artikkelen En lærer underviser, hva gjør en førskolelærer? (*Førskolelæreren*, Pedagogisk forum 2006) den pedagogiske utviklingen i barnehagen på en glitrende og tankevekkende måte. Overskrifter som *Ut med husmora* og *inn med læreren* blåser nytt liv i den gamle drømmen om at barnehagene trenger flere pedagoger.

Tre førskolelærere per avdeling?

Det er kanskje på tide å børste støv av de gamle målsettingene om tre førskolelærere per avdeling – se Norsk Lærerlags prinsipp- og handlingsprogram fra slutten av 1980-tallet. Vi har kanskje ikke behov for tre førskolelærere per avdeling, men vi har et stort behov for at alle som i fremtiden blir ansatt i barnehagen har en eller annen form for pedagogisk utdanning. Vi bør åpne for at ulike typer pedagoger får en mulighet til å ha sitt virke i barnehagene ved å etablere ordinære pedagogstillinger, som ikke innebærer pedagogisk ledelse, men pedagogisk yrkesutøvelse. Vi trenger drama og musikkpedagoger, men også andre med pedagogisk utdanning, i tillegg til og ikke som en erstatning for førskolelærere. Det er heller ingen fare for at budsjettene våre sprekker på grunn av høye pedagoglønninger. Lønnsforskjellen mellom pedagoger og assistenter er marginal!

Jomfru Johanne Krefting het kvinnen som fikk stillingen i Prøveasylet, og hun drev antakelig med undervisning i kristendom og søm. Men kan vi nå (i det Herrens år 2007) med sikkerhet slå fast at den tid er forbi da de eneste kvalifikasjonene som kreves for arbeid med barn, er at vedkommende er «sagtmodig» og har et ulastelig rykte – eller?

Mette Waaland er styrer i Knausen barnehage i Oslo (foto: Erik Sundt).



Hopp i det!

- abonnér på

Første steg!

Tidsskrift for førskolelærere

Første steg er Utdanningsforbundets tilbud

- til deg som arbeider i barnehagen,
- til deg som studerer for å arbeide i barnehagen, og andre interesserte.
- til deg som vil ha aktuelle fagartikler, reportasjer og bokstoff.



Ordinær pris
275,-

Medlemmer og
studentmedlemmer
150,-

Tegn abonnement, få det og les det, fire ganger i året!

Du kan også fakse kupongen til 24 14 21 50,
eller sende e-post til forstesteg@utdanningsakademiet.no

>

Ja

- ☐ Ja, jeg er medlem/studentmedlem og vil abonnere på Første steg for
150 kroner per år.
- ☐ Jeg tegner ordinært abonnement for
275 kroner per år.

Navn:

Medl.nr:

Adresse:

Postnr:

E-postadresse:

Telefon:

Adressaten betaler
for sending i Norge



Distribueres av
Posten Norge

Svarsending

UTDANNINGSFORBUNDET
UTDANNINGSAKADEMIET
SVARSENDING 0391
0090 OSLO