

Returadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet
Postboks 9191, Grønland
0134 Oslo

Dette er *ditt*

Det tidsskriftet du leser akkurat nå, Første steg, er ditt.
Du er velkommen til å skrive for det.

Bruk muligheten!

Redaksjonen i Første steg, undertegnede, mottar med glede innspill av alle slag fra Første stegs lesere. Du som har noe på hjertet som du vil dele med resten av Barnehage-Norge, skriv til Første steg.

Jeg kan ikke love at alt kommer på trykk, men jeg lover å gjøre mitt beste for å lage et interessant og leseverdig tidsskrift.

Jeg mottar også med glede tips

om temaer du mener fortjener plass i Første steg.

Jeg foretrekker e-post. Bruk vedleggsfil. Send til:

as@utdanningsakademiet.no

Du kan også sende til:

Arne Solli, Første steg, Utdanningsforbundet,
postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo.

Eller ring: 24 14 20 31, 91 37 26 99

Arne Solli



Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET

Solveig Østrem har ledet
evalueringen av implementeringen
av rammeplanen:

– Dårlig kommunal
barnehagekompetanse

Rammeplanen med
diskriminerende begrepsbruk,
hevder Sidsel Germeten

Else Foss har doktorert på omsorg

Kristin Holte Haug vil ha en
nasjonal standard for
datautstyr og -kompetanse

– Ingen skal ta ut utbytte på barn,
sier Clas Jostein Claussen

De ansatte betaler for
billig privat drift,
melder Telemarksforskning

Stig Broström
om overgangen
barnehage – skole



Veiledning som rekrutteringstiltak

NOKUT i gang med å evaluere
førskolelærerutdanningene



(foto: Tore Brøyn)

Fram for barnehageblikket

Kommune-Norges barnehagekompetanse er "inntil det uforsvarlige" lav, framgår det av evalueringsrapporten *Alle teller mer – En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*, skrevet av sju forskere ved Høgskolen i Vestfold på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.

Det er gjennom kommunenes skolefaglige kompetanse barnehagene blir sett og vurdert. Valg av tiltak skjer ved hjelp av "skoleblikket", med tanke på at barna skal bli elever. Sansen for barnehagens egenart synes liten blant politikere og administratorer på kommunenivå og derover. Der i gården ser det ut til å være svært liten forståelse for at i den gode barnehage, Barnehagen med stor B, så å si, lærer barna kontinuerlig! Gjennom lek, vennskap og utvikling av mange former for sosiale relasjoner. Uten å bli målt og veid.

Slik tingenes tilstand ser ut til å være, er det all grunn til å frykte måle- og veiebarnehagens ekspansjon. I Oslo testes fireåringene, før vi aner ordet av det kan enda yngre aldersklasser bli testet, for å sikre at de blir gode elever. Det faktum at barn utvikler seg ulikt og i ulik takt, og at ferdighetsnivået i et eller annet emne i fireårsalderen lite sier om ferdighetsnivået i sjuårsalderen, kan man tale så høyt man vil om, for Politiker-Norge har pådratt seg hørselshemming på det øret.

Det er altså for lite barnehagekompetanse her til lands. Denne kompetansemangelen strekker seg helt ned i barnehagen selv i form av en mengde dispensasjonsstillinger – rundt regnet 4000 i alt. Denne situasjonen er i seg selv med på å gi politikere og administratorer unødig lett spill i innføringen av måle- og veiesystemer, for i mangel av faglig ballast er det selvsagt en lettelse for mange å kunne sette sin lit til et verktøy, enten det heter A, B, C og 1, 2, 3 eller noe annet.

Så må det altså skaffes til veie flere med forsvarlig faglige kvalifikasjoner, med andre ord flere førskolelærere. Den rødgrønne regjeringens åttepunkts rekrutteringsplan ser jo ved første øyekast fin ut – men hvor fin er den egentlig?

La det være klinkende klart at jeg synes det er glimrende at interesserte assistenter og barne- og ungdomsfagarbeidere får tilbud om å utdanne seg til førskolelærere via deltidsstudier. De fleste høgskolene driver deltidstilbud. I den grad de som fullfører, går ut i barnehagen som fullkvalifiserte førskolelærere på linje med dem som kjører ordinære fulltidsløp, er det bare å applaudere. Det er imidlertid mange ukjente faktorer her, og derfor er et i prinsippet svært positivt tiltak i regjeringens tiltaksplan den evalueringen Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) skal gjennomføre, trolig med en rapport som kommer i løpet av høsten 2010.

Vi trenger mest mulig og høyest mulig barnehagekompetanse. "Skoleblikket" er ikke det vi trenger for å skape en best mulig barnehage. Dersom vi ikke snarest mulig og på bred front får innført barnehageblikket og barneperspektivet i alle barnehagepolitiske spørsmål, må vi innse at den nordiske barnehagemodellen alle tilsynelatende er så stolte av, kan spille fallitt.

Første steg

Et tidsskrift for førskolelærere utgitt av



Ansvarlig redaktør:

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

Abonnementskonsulent:

Marianne Aagedal
tlf 24 14 22 43
forstesteg@utdanningsakademiet.no
faks 24 14 21 50

Annonsekonsulent:

Randi Skaugrud
tlf 24 14 20 61
rs@utdanningsforbundet.no

Grafisk design og illustrasjon:

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

Trykk:

Aktietrykkeriet AS
1900 Fetsund

ISSN 1504-1891

Besøksadresse:

Hausmannsgate 17, Oslo

Postadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Arne Solli



På tur med Unjárgga mánáidgárði: David (4) følger med mens virksomhetsleder Kjetil Balto bruker kniven på røya (foto: Ann-Elin Wang).

Reportasjer

04 Samiske barnehagebarn får være med på aktiviteter de fleste andre barnehagebarn ikke får være med på – snarefangst av rype, for eksempel.

40 Mexicanske førskolelærere har fireårig utdanning og mexicanske barn går tre år i obligatorisk barnehage.

Rekruttering

07 Kunnskapsdepartementet har en åttepunkts tiltaksplan for førskolelærer-rekruttering i 2009.

08 Veiledning av nyutdannede er departementets rekrutteringstiltak nr. 3. Drammenserne har innført obligatorisk veiledning av både nyutdannede og nyansatte i de kommunale barnehagene.

10 Alle førskolelærerutdanninger fra landsende til landsende er under evaluering, et arbeid som skal munne ut i en rapport høsten 2010. Første steg var til stede på startkonferansen for prosjektet, som er tiltak 5 i Kunnskapsdepartementets rekrutteringsplan.

Pedagogikk

14 Norges første doktoravhandling om omsorg i barnehagen foreligger. Første steg møtte Else Foss på besøk i Ræslåsen barnehage i Tønsberg.

19 - Vi trenger både en skolemoden barnehage og en barnehagemoden skole, sa Sigurd Aukland i sitt innlegg i debatten om barnets overgang fra barnehage til skole på den utdanningspolitiske konferansen på Solstrand.

22 Kristin Holte Haug vil ha slutt på at tilfeldighetene rå når det gjelder IKT i barnehagen. Hun vil ha en nasjonal standard for utstyr og kompetanse.

30 Åpne barnehager er et tilbud med egenverdi som kan tjene som port inn til et ordinært barnehage tilbud, mener Marianne Hatlem og Catharina Frank.

Rammeplanen

16 - Barnehagekompetansen i kommunene er så dårlig at det grenser til det uforsvarlige, sa Solveig Østrem og Solveig Nordtømme, to av de sju som har vært med på å skrive evalueringsrapporten om implementeringen av rammeplanen, på den utdanningspolitiske konferansen på Solstrand.

Økonomi

20 - Ingen skal ta ut utbytte på barn, sier Clas Jostein Claussen, som har sett seg lei på at enkelte private barnehageeiere tar ut utbytte i millionklassen.

21 Dårligere lønn og dårligere pensjonsordninger – det er prisen de ansatte må betale for at private barnehageeiere skal kunne drive billigere, fastslår Telemarksforskning.

NESTE NUMMER: Første steg nr. 3/2009 distribueres til leserne i uke 39 i september. Vi vil følge opp NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningene, samt rapportere fra årets tvilskonferanse, som hadde autoritet som tema. Wenche Aasen skriver om nye lederutfordringer i basebarnehager, og Eyvind Elstad, Øystein Guttersrud og Are Turmo viderefører diskusjonen om overgangen barnehage – skole. For å nevne noe.

EECERA

24 Stig Broström setter problematikken rundt barnets overgang fra barnehage til skole inn i et demokratisk perspektiv. Han var en av hovedtalerne på fjorårets EECERA-konferanse i Stavanger, og dette er den tredje rapporten derfra.

Forskningsrådet og praksisrettet FoU

36 Sidsel Germeten m.fl. ved Høgskolen i Finnmark arbeider med forskningsprosjektet *Barnehagen – et inkluderende fellesskap*. De mener rammeplanens bruk av begreper som "etnisk norske" og "etniske minoriteter" fungerer diskriminerende.

Faste spalter

13 **På siden:** Jon Kaurel forklarer deg hva en prokrustesseng er!

29 **Med studentblikk:** Morten Solheim mener evalueringsrapporten om implementeringen av rammeplanen er viktig, men hvorfor er lek og vennskap nesten glemt?

33 **Bok:** Ann Ingjerd Kanestrøm og Anne Haakonsrud tar for seg styrerens mange roller og oppgaver i ny bok.

*Unni Bleken fyller 80 år 1. juni!
Vi gratulerer!*

34 Seksjonsledelsens sider

42 **Jus:** Om krav om politiattest ved arbeid i barnehage.

43 **Med styrerblikk:** Berit Rydland er en sterk tilhenger av flere menn i barnehagen, men hevder at kvinner ofte stenger menn ute.

En barnehage hos de åtte årstiders folk

Endelig kan de glede seg i Unjárgga mánáidgárdi, samisk for Nesseby barnehage. Mange års slit for å få flere førskolelærere har båret frukt. I dag har barnehagen med to avdelinger tre førskolelærere, pluss en assistent som tar desentralisert førskolelærerutdanning. Første steg har besøkt en samisk barnehage og fått være med på isfiske og snarefangst av ryper.



Lea, Hendá og Johan Ánde fant en rype i en av snarene. Her tar assistent Per Ove Roska hånd om rypa.

Mathis (5) venter på napp, mens Mathias (4) beundrer fangsten han har fått. I bakgrunnen David (4) og assistent Ragnhild Nilsen, som er i ferd med å ta desentralisert førskolelærerutdanning.

Av Bente Bolstad (tekst)
og Ann-Elin Wang (foto)

Unger og voksne trasker i gåsegang ut av barnehagen, inn på en hardtråkket sti i snøen. Det er 12 kuldegrader. Johann Ánders tar en liten avstikker inn i vierkrattet. Han ser på oss og rister på hodet. Ingen ryper i denne snaren.

Vi fortsetter til neste snare. Ingen rype. Lea, Hendá og Johann Ánders skifter på å se i snarene. Ungene tar mangelen på ryper med sindighet og snakker lavmælt med assistent Per Ove Roska på samisk.

- Se der, sier Per Ove og peker på noen merkelige groper i snøen. Det ser ut som om noen har tegna i snøen med en vott. - Hva er det?

- Rypespor, svarer ungene. Her har rypene rugga av gårde i snøen fra vierbusk til vierbusk på leting etter mat. Litt seinere finner vi rypebærsj, den blir nøye studert. Det er lenge siden ungene har fått ryper i snarene nå.

Åtte årstider

Unjárgga mánáidgárdi i den lille kommunen Nesseby i Øst-Finnmark lever med de åtte samiske årstidene. Nå er det dálvi, vinter, og rypesnaretid.

- Vi er en samisk barnehage, og en viktig vei inn til samisk språk og kultur er å leve i pakt med naturen, sier virksomhetsleder i barnehagen, førskolelærer Kjetil Balto.

Om høsten drar ungene på elgjakt, her får de kikke i kikkertsiktet. De har opplevd elgene på nært hold under jakta, men elgen kunne da ikke skytes fordi det var feil dyr i forhold til kvoten. Slik lærer barna å kjenne elgoksen fra kua og kalven. Når en elg har vært skutt på lett tilgjengelige steder, har ungene besøkt slakteplassen.

- Etter at ungene har opplevd elgjakta på nært hold har de helt sluttet å «lekeskyte» på hverandre i barnehagen, sier Balto.

Ikke langt fra barnehagen er det et rein-gjerde. Dit drar de når reinen er samlet der, for eksempel i slaktetida. De følger den

samiske syklusen, på seinsommeren er det laksefiske, om høsten er det bærplukking.

- For tiden legger vi stor vekt på det sjøsamiske også, samer har ikke bare levd av reindrift. Mange har dyrket jorda og levd av fiske, sier Balto.

I pakt med naturen

Filosofien i denne barnehagen er at ungene skal komme seg ut og oppleve ting i naturen, så kan de når de kommer hjem snakke om det de har opplevd. Samlingsstunden lider ikke under mangel på samtaleemner.

Ungene fra avdeling *Riebanbiedju*, "Reve-



**Om reportasje-
teamet:** Bente Bolstad utdannet seg først til førskolelærer, siden til typograf. De

siste ti årene har hun arbeidet som frilans-journalist. Ann-Elin Wang (t.h.) er frilans internasjonalt reportasjefotograf (egne bilder).



hiet”, sjekker flere rypesnarer. Denne avdelingen er samiskspråklig, mens på den andre avdelingen, *Guólli* eller ”Fisken”, er hovedspråket norsk. Men også på denne avdelingen bruker man samiske ord. Det samiske gjenomsyrer begge avdelingene. Den tradisjonelle veven som finnes i de fleste norske barnehager, er her laget av reinsdyrhorn, og fargene på garnet er de nordsamiske fargene.

Isfiske

Avdeling *Guólli* skal på isfiske i dag. Mathias, Mathis og flere av barna kler seg godt og sammen med pedagogisk assistent Ragnhild Nilsen og Kjetil Balto kjører de noen kilometer til et vann opp i høyden. Ragnhild er under utdanning til førskolelærer.

Hull bores i isen, og magotten settes på kroken. Så gjelder det å vente. Fiskestengene vipper opp og ned, og ungene tuller og leker mens de venter. Det går ikke lang tid før Mathias får ei rosa flott røye. Alle stimler rundt ham og fisken hans. Mathias, som ikke er helt sterk på r'ene ennå, er lykkelig over sin ”jøje”.

Kameraten Mathis er litt misunnelig, men sannelig, der napper det i stanga hans også. Kjetil Balto setter seg på huk og viser fram for ungene

hvordan han dreper fisken og sløyer den. Han tar ut det lille fiskehjertet og viser at det fortsatt banker, selv om fisken er død. Og jamen får ikke Mathias ei røye til. Stemningen er høy på isen, og de tre røyene blir lagt på *lit de parade* i snøen. Snart skal de kjøre hjem til barnehagen og steke fisk.

Å miste morsmålet

Samisk er morsmålet til Kjetil Balto, og hovedspråket hans da han var barn. Men familien

flyttet sørover noen år, og samisken gikk i glemmeboka. I dag forstår han det meste, men er usikker på å snakke. Mange samer i Norge har opplevd akkurat dette, at norsk var et viktigere språk enn morsmålet.

I dag er samene anerkjent som urfolk i Norge, og de har, i hvert fall på papiret, sterke rettigheter når det gjelder å ta vare på det samiske språket. Nesseby kommune er gammelt samisk område, og kommunen har i dag som erklært mål at alle innbyggerne skal beherske samisk. Det er foreløpig langt fram.

Da Første steg besøkte barnehagen, manglet det fortsatt en førskolelærer på den ene avdelingen. På telefonen forteller Kjetil Balto stolt at nå har de faktisk er tre førskolelærere i barnehagen: - Det har ikke vært lett. Vi har måttet markedsføre oss med den flotte naturen, og alle godene som ikke finnes i Oslo. Her får førskolelærerne gratis barnehageplass, gratis tomt til å bygge hus, skattefordelen ved å bo i Finnmark, og en gunstig nedskrivning på studielån.

Den nyeste førskolelæreren er en kvinne som Balto kjente fra Høgskolen i Alta, som har utdannet alle de tre. Hun behersker samisk, og leder nå den samiske avdelingen i barnehagen.

- Hun fant faktisk kjærligheten her i Nesseby. Litt flaks har vi hatt, sier Balto, som har som mål å få to førskolelærere på hver avdeling. Han forteller at alle de ansatte i barnehagen er samiske og kommer fra Nesseby eller nabokommunen Tana. I denne delen av



Hendá bærer rypa på hjemturen, fulgt av Lea og Johan Andé. Sammen med assistent Per Ove Roska snakker de kun samisk.



8 jahkeáigodaga álbmot

Sámis leat 8 jahkeáigodaga.

Dálvi; juovlamánus - njukčamánnui

Giddadálvi;
njukčamánuš- cuoqománnui

Gidda;
miessemánuš-geassemánnui

Giddagiesli, geassemánnui

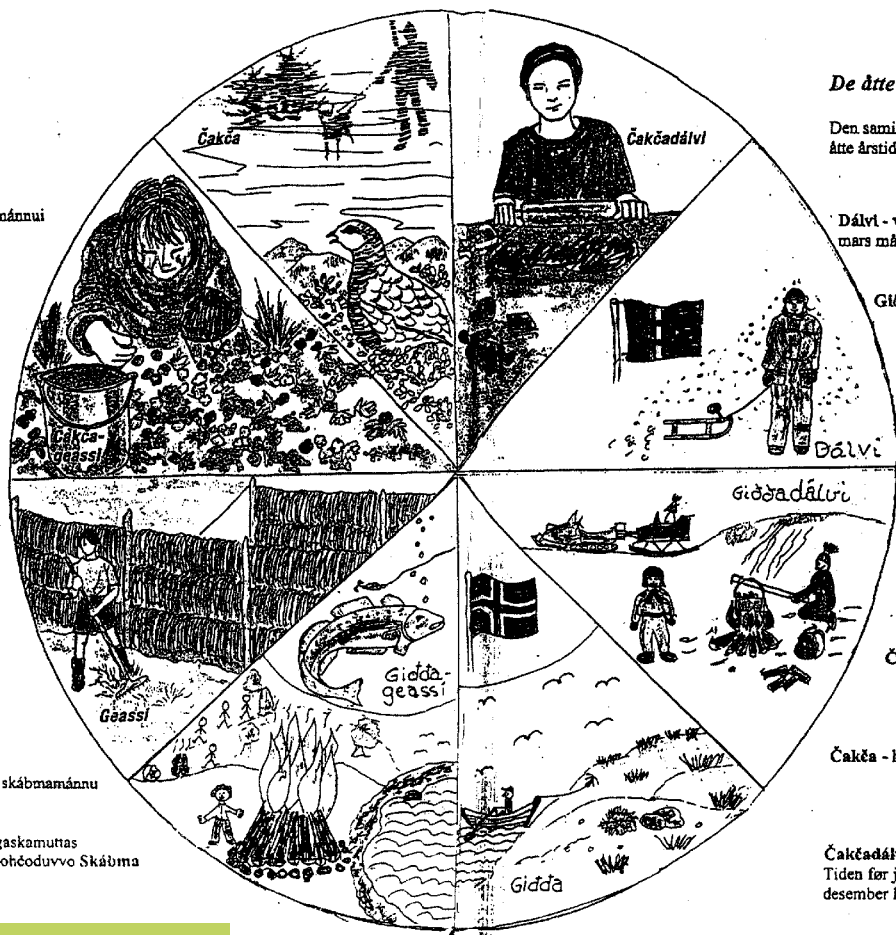
Geassi,
suoidnemánuš- borgemánnui

Čakčageassi, borgemánnui

Čakča,
čakčamánuš- golggotmánnui

Čakčadálvi dahje skábma; skábmanánnui

Áigi ovdđabealde juovlaid, gaskamuttas
skábmanánu juovlamánnui gohčoduvvo Skábma



De átte árstidurs folk

Den samiske kalenderen er oppdelt i
átte árstider.

Dálvi - vinter, desember, januar til
mars måned

Giddadálvi - senovinter, mars og april

Gidda - vår, siste del av april, mai og
første del av juni

Gidda giesli - forsommer, juni

Giesli - sommer, juli og første del
av august

Čakčageassi - sensommer, august

Čakča - høst, september og oktober

Čakčadálvi eller skábma - senhøst, november
Tiden før jul; halvdelen av november og hele
desember kalles også Skábma

Den samiske årstidskalenderen



Røya er endelig Mathis! Virksomhetsleder Kjetil Balto hjelper til med å holde orden på snøret.



Virksomhetsleder Kjetil Balto holder en liten biologitime på isen, med ei røye under kniven. David (4) i midten følger nøye med.



Mathias og Mathis drikker varm toddy servert av Ragnhild Nilsen, mens Johan André tar seg ei brødskeive.

Finnmark er samene fastboende.

En god unnskyldning

Noe av det aller viktigste for den samiske barnehagen er å ivareta det nære forholdet til naturen.

- Både isfiske og sjekking av rypesnarer er spennende aktiviteter. Ungene vil ut for å gjøre disse tingene. Når vi følger den samiske syklusen, har vi ofte gode unnskyldninger for å være ute i frisk luft, sier Balto.

Lea, Johan Ánde og Hendá har nå sjekket nesten alle rypesnarene. Ingen trøtte unger, alle er fortsatt bare rolige og glade.

Der letter ei rype fra buskene! Det finnes

ihvertfall ryper her! Men det hadde jo vært fint og fått en i snaren også. Lea går bort for å se på den nest siste rypesnaren. Hun blir stående som frosset fast og stirre, og et bredt smil tegner seg på ansiktet hennes. Hun ser på Per Ove og nikker.

Rypa ligger helt stille, helt hvit i den hvite snøen, med lukkede øyne. Den usynlige strengen ligger rundt halsen.

Å ta vare på naturen, bruke den aktivt, høste av den, men ikke mer enn man trenger. Det er noe av det aller viktigste i samisk kultur. Barna i Unjárgga mánáidgárdi, Nesseby barnehage får lære dette i praksis.



Flere studieplasser

Fra kommende studieår blir det 150 flere ordinære studieplasser ved førskolelærerutdanningene. I tillegg styrkes videreutdanningstilbudet i barnehagepedagogikk for søkere med såkalt annen pedagogisk utdanning med 75 heltids-/ 150 deltids plasser. Dette utgjør til sammen tiltak 4 i Kunnskapsdepartementets (KD) rekrutteringstiltaksplan med åtte tiltak i alt i 2009.

Tiltaksplanen for rekruttering av førskolelærere til barnehagene bygger på *Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007 – 2011*. Den revideres årlig på bakgrunn av ny kunnskap og vurdering.

Hovedgrepet i år, tiltak 4, går ut på å utvide antallet ordinære heltids studieplasser ved førskolelærerutdanningene med 150 fra høsten av. Det er Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, og høgskolene i Bergen, Hedmark, Oppland, Oslo og Telemark som får utvidet kapasiteten.

Tilbudet i barnehagepedagogikk til pedagoger med annen pedagogisk utdanning, som vil ta videreutdanning for å kvalifisere seg for pedagogisk arbeid i barnehagen, blir også styrket. Per i dag finnes 40 heltids studieplasser, alternativt 80 deltids plasser, for denne kategorien søkere, fordelt med halvparten ved Universitetet i Stavanger (UiS) og den andre halvparten ved Høgskolen i Telemark. Nå styrkes kapasiteten ytterligere med 75 heltids plasser, alternativt 150 deltids plasser, og høgskolene i Bergen, Bodø, Oslo og Volda kommer med som utdanningsinstitusjoner.

- Hovedmål for plan og strategi er at barnehagene skal få mange nok førskolelærere i henhold til pedagognormen, med minst mulig bruk av dispensasjoner, sier seniorrådgiver Tove Mogstad Slinde i KDs barnehageavdeling til Første steg.

- I rekrutteringsarbeidet inngår det tiltak for å sikre at førskolelærerne blir værende i

barnehagen, og tiltak for å stimulere førskolelærere som ikke er i yrket, til å vende tilbake til barnehagen igjen, sier seniorrådgiver Liv Dyrdal i samme avdeling.

ABf

Tiltak 4 er bare ett av KDs grep for å styrke førskolelærerrekrutteringen. Tiltak 1, ikke et hovedgrep, er arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning rettet mot assistenter – ABf. I et samarbeid mellom Oslo kommune og Høgskolen i Oslo (HiO) ble det i fjor tatt opp 80 studenter, som skal gjennomføre studiet i et fireårig løp med 30 prosent studietid og 70 prosent arbeidstid i barnehage – denne 30/70-delingen er særegen for Oslo..

UiS tok opp 36 ABf-studenter i 2007, men UiS' modell minner mye mer om et ordinært deltidsstudium. I tillegg til det som her er nevnt, har KD satt av 7,5 millioner kroner som vil bli fordelt etter søknad mellom universiteter og høgskoler som vil iverksette ABf. Ni utdanningsinstitusjoner hadde søkt i slutten av april. Søknadene presenterer ulike modeller tilpasset lokale forhold, og med mindre tid i barnehagen og mer tid ved utdanningsinstitusjonen enn det HiO har lagt seg på.

Dyrdal sier at ABf er et forsøk på å ta i bruk barnehagen som læringsarena i større grad enn tidligere. Hun sier studentene må tilfredsstillende de samme formelle kompetansekravene som de studentene som velger ordinær utdanningsvei før de får titulere seg førskolelærere.

Tiltak 2 dreier seg om førskolelærerutdan-

ning for tospråklige studenter og assistenter, i et prosjekt knyttet til strategiplanen *Likeverdige opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning for 2007 – 2009*.

Tiltak 3 handler om veiledning av nyutdannede førskolelærere – se reportasjen fra Drammen på de neste to sidene.

Som tiltak 5 skal førskolelærerutdanningene ved samtlige høgskoler og universiteter evalueres – se egen reportasje på side 10.

Regionalt og lokalt

Tiltak 6 er regionale rekrutteringstiltak særskilt myntet på pressområdene Oslo og Akershus, Buskerud, Møre og Romsdal, Nordland og Rogaland. Tiltakene vil løpe ut strategiperioden, med halvårlige samlinger for de deltakende regionene med sikte på erfaringsutveksling og læring på tvers.

Tiltak 7, rekruttering av menn til barnehagen, inngår i lokalt likestillingsarbeid finansiert med øremerkede midler fra fylkesmenene. Også høgskoler og universiteter får støtte til rekruttering av menn til førskolelærerutdanningene.

Et av de tiltakene det satses størst ressurser på er tiltak 8, videreutdanning for førskolelærere i form av fagprofilerte studier i pedagogisk utviklingsarbeid – PUB. Her satser KD 6 millioner kroner, og utdanningsinstitusjonene hadde frist til 15. mai med å utvikle tilbud som grunnlag for tildeling av midler.



Intervjuet:

Tove Mogstad Slinde og Liv Dyrdal (t.h.) er seniorrådgivere i Kunnskapsdepartementets barnehageavdeling.



Veiledning er rekruttering

Veiledning av nyutdannede og nytilsatte førskolelærere er kompetansefremmende og det får folk til å bli i jobben – for noen er veiledning faktisk en nødvendighet for å kunne forbli i jobben. Det har drammenserne forstått.

Veiledning av nyutdannede er tiltak 3 i Kunnskapsdepartementets *Tiltaksplan for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2009*. Nyutdannede førskolelærere i Drammens kommunale barnehager må delta i veiledning. Det samme gjelder nytilsatte som ikke nødvendigvis er nyutdannede, men som kommer til en av kommunens barnehager fra en annen kommune. De får et brev med tittelen "Velkommen som nyutdannet og nytilsatt pedagog i Drammen Barnehager KF!" (KF står for "Kommunalt Foretak", i Drammen er de kommunale barnehagene organisert i et kommunalt driftsselskap – se Første steg nr. 4/2006.) Og videre: "Du skal være med i veiledning for nyutdannede/nytilsatte dette barnehageåret. ... (Red.s uthev.)"

Ellen Throndsen, styrer ved Aronsløkka barnehage, er en av fire veiledere, og hun gir et lite inntrykk av hvor viktig KFet mener veiledning er: - Livet i barnehagen er hektisk,

men veiledning blir førskolelæreren *innkalt* til. Det tegnes en kontrakt mellom den som skal veiledes og KFet, og det er frammøteplikt! Den som skal veiledes blir faktisk forpliktet til å møte fram for å delta i diskusjoner og engasjere seg i refleksjoner.

- En veileder fungerer helst i andre barnehager enn sin egen. Når veilederen går ut av sin egen barnehage for å veilede førskolelærere i andre barnehager, betaler KFet veilederens lønn. Veilederen har en fast vikar som trer inn når veilederen er ute på oppdrag. All veiledning skjer i KFets lokaler. Noe veiledning skjer også i Dampsentralen barnehage, sier hun.

Veisøkerne

I Drammen er en førskolelærer som skal veiledes en *veisøker*, og veiledningen skjer på grunnlag av et *veiledningsgrunnlag*.

- Jeg har ansvaret for en gruppe på opptil seks veisøkere gjennom barnehageåret, sier Throndsen. Første steg møter henne i Dampsentralen

barnehage sammen med veisøkerne Venke Hansen og Trude Lillaas Molenaar. Hansen er pedagogisk leder og Lillaas Molenaar er assistent og konstituert pedagogisk leder i barnehagen.

- Det er veilederens oppgave å forklare veisøkeren hva et veiledningsgrunnlag kan være, sier Throndsen. - Det dreier seg sjelden om de store problemene, men de er viktige nok for dem det angår. Det hender imidlertid også at meget alvorlige ting blir tatt opp i veiledning. Andre ganger trenger veisøkeren kanskje bare å luften noen ideer og tanker. Samtalene i veisøkergruppen bidrar som regel uansett til å få belyst et problem fra flere sider. I løpet av en samtale får dessuten alle en god forståelse av hva et veiledningsgrunnlag er, om veilederen ikke skulle klargjort det godt nok på forhånd.

- Når vi har gruppeveiledning, handler det alltid om interessante spørsmål, selv om det ikke dreier seg om et spørsmål eller problem jeg selv har lagt fram, sier Hansen. -Jeg vet jo at i nær framtid kan det aktuelle spørsmålet som en annen har lagt fram, bli en utfordring for også meg. Når jeg hører på andres erfaringer med foreldresamtaler har jeg nytte av det, for snart skal jeg ha foreldresamtaler selv.



Intervjuet: Assistent og konstituert pedagogisk leder Trude Lillaas Molenaar (t.v.) og pedagogisk leder Venke Hansen er veisøkerne, styrer Ellen Throndsen (t.h.) er veilederen. De er enige om at veiledningsøker ofte er krevende, men de setter i gang refleksjoner og prosesser som kan gi verdifulle resultater etter endt økt.

En vei til refleksjon

- Det kan være en utfordrende oppgave å formulere et veiledningsgrunnlag, det er ikke noe å ta lettvt på, sier Lillaas Molenaar. - Til gjengjeld får jeg som veisøker sammen med andre veisøkere i gruppe et nytt syn på mange vanskelige temaer. Jeg opplever også positive bekreftelser på det jeg selv gjør i jobben, som kommentarer som "dette kan du gå videre med".

Veiledningene i løpet av et år er alltid delt inn i noen individuelle og noen gruppevis veiledninger.

- Etter en veiledningsøkt skal veisøkerne ha flere handlingsalternativer å forholde seg til i gitte situasjoner enn det de hadde da de kom inn til økta, sier Throndsen. - Jeg vil dessuten understreke viktigheten av de refleksjonene som veisøkerne bli kastet inn i, og de prosessene som kan komme i gang som følge av refleksjon. Refleksjon igangsatt og stimulert av samtaler med kolleger og likesinnede fører ofte til verdifulle resultater etter endt økt. For i veiledningssammenheng får deltakerne anledning til å tenke sine tanker fullt ut.

Opplæring av veiledere

Kunnskapsdepartementet satser på veiledning av nyutdannede førskolelærere og lærere. Derfor tilrettelegges det også for opplæring av erfarne førskolelærere og lærere som skal fungere som veiledere for de nyutdannede.

Førstelektor Knut-Rune Olsen fra Høgskolen i Vestfold (HVe) var foredragsholder på en samling for kommende veiledere i barnehagen i Statens hus i Drammen 10. mars i år.

- Hva vet vi om frafall fra yrket som følge av at nyutdannede førskolelærere får for dårlig eller ingen veiledning? spurte Olsen. - Jeg er ikke i tvil om at førskolelærernes veiledningsbehov er like stort som lærernes, og at førskolelærerne liksom lærerne derfor bør få samme obligatoriske ordning. Dette er å betrakte som et spørsmål om likestilling mellom førskolelærere og lærere.

Nyutdannede som skal veiledes må imidlertid ha veiledere, og veiledere kan ikke bare kastes ut i det. Samlingen 10. mars var den første av seks i temaet praktisk veiledning for førskolelærere fra hele Buskerud som ønsker å kvalifisere seg til å bli veiledere for sine nyutdannede kolleger. Den sjette samlingen arrangeres i september. De av deltakerne som vil, kan gå opp til eksamen høsten 2009 og få en formell studiekompetanse i 15 studiepoeng mentorskap og praktisk veiledning.

Et nasjonalt tiltak

Arrangør av samlingen 10. mars var Fylkesmannen i Buskerud i samarbeid med høgskolene i Telemark, Vestfold og Østfold.

- Norge står i dag uten et obligatorisk veiledningsprogram for nyutdannede, i motsetning til en rekke andre europeiske land, sa Olsen. Han har siden 2003 deltatt i arbeidet med *Program for veiledning av nyutdanna lærere*, som er et samarbeid mellom lærerutdanningsenhetene, fylkesmennene (som regjeringens/statens representanter), Kommunesektorens

interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS) og Utdanningsforbundet. Målgruppen for programmet er nyutdannede lærere i barnehager, grunnskoler og videregående skoler.

Olsen sa at barnehage- og skoleeierne er forpliktet til å tilrettelegge veilednings- og opplæringstiltak for nyutdannede, men at slike tiltak varierer i omfang og kvalitet fra kommune til kommune. Han oppfordret deltakerne på samlingen til å be kommuner og andre barnehageeiere om å rapportere om nyansatte førskolelærere til programmet, både for å dokumentere behovet og for å sikre finansieringen – som skjer over statsbudsjettet.

Hva er veiledning?

- Den danske filosofen Søren Kierkegaard kalte det "hjelpkunst", sa Olsen. - Veiledning er en særskilt form for tilnærming til læring. Veilederen skal både utfordre og støtte veisøkeren.

Olsen redegjorde for fire tilnærminger til veiledning: Handling- og refleksjon-tilnærming representert ved Gunnar Handal og Per Lauvås, mesterlære representert ved Kåre Skagen, systemorientert veiledning, og Carl Rogers' terapeutisk orienterte modell.

(Interesserte kan også søke tilbake til Første steg nr. 4/2005, der veiledning var hovedtemaet under hovedtittelen *Veiledning gir styrket profesjonsbevissthet* – Red.s anm.)



Foredragsholder: Førstelektor Knut-Rune Olsen ved Høgskolen i Vestfold vil ha obligatorisk veiledning av nyutdannede både førskolelærere og lærere.

Obligatorisk veiledning av nyutdannede

Obligatorisk veiledning av nyutdannede førskolelærere er trolig på vei. Seniorrådgiver Liv Dyrdal i Kunnskapsdepartementet opplyser til Første steg at temaet obligatorisk veiledning av nyutdannede førskolelærere vil bli behandlet i stortingsmeldingen om kvalitet i barnehagen, som er planlagt å foreligge i juni i år.

Det blir imidlertid innført obligatorisk veiledning av nyutdannede allmennlærere alt fra høsten 2010, opplyste Knut-Rune Olsen, førstelektor ved Høgskolen i Vestfold, på samlingen for kommende veiledere i barnehagen i Drammen 10. mars i år.

UTDANNINGENE evalueres

Evalueringen av førskolelærerutdanningene er i gang. Evalueringen vil særlig vektlegge profesjonsinnretningen av studiene. Når dette leses, er de 20 utdanningsinstitusjonenes selvevalueringsperiode mer eller mindre gjennomført. I ukene 40 – 44 får samtlige besøk av NOKUTs sakkyndige komité. Midtveiskonferansen arrangeres 25. januar 2010 i Kautokeino i Finnmark, og avslutningskonferansen 20. september 2010 i Oslo.

Førskolelærerutdanningene er det tredje store evalueringsprosjektet Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) gjennomfører. Prosjektet ble presentert for utdanningsinstitusjonene på en såkalt startkonferanse i Oslo 16. februar i år – denne artikkelen bygger på informasjon som kom fram på denne startkonferansen. Tidligere er allmennlærerutdanningene og ingeniørutdanningene blitt evaluert. Dette er første gang førskolelærerutdanningen ved alle utdanningsinstitusjonene blir evaluert. I 2002 gjennomførte det daværende Norgesnettrådet en begrenset evaluering av fem institusjoner.

Mye har skjedd med førskolelærerutdanningen de senere årene. Ny barnehagelov (2005) og ny rammeplan (2006) er på plass. Nye utdanningsstilbud er utviklet, for eksempel arbeidsplassbasert utdanning. Nye barnehageformer og nye ledelsesformer har sett dagens lys. Nye barnehager er blitt bygd i et voldsomt tempo og det begynner å nærme seg full barnehagedekning. Ikke minst har barn med minoritetsbakgrunn begynt å sette sitt tydelige preg på barnehagene. Og sist, men ikke minst, er samfunnet, representert ved både politikerne, foreldrene og andre, blitt langt mer oppmerksomme på barnehagen og dens betydning, og samfunnets forventninger til barnehagen er blitt tilsvarende oppjustert. Alt dette kom seniorrådgiver Signe Eggen Slyngstad i Kunnskapsdepartementet (KD) inn på i sin begrunnelse for den store evalueringen av førskolelærerutdanningene på NOKUTs startkonferanse i Oslo 16. februar i år. Det er KD som har bestilt evalueringen hos NOKUT, en statlig etat underlagt KD, men som arbeider uavhengig av både KD og av utdanningsinstitusjonene.

I KDs bestilling til NOKUT ber KD om at følgende temaer skal inngå i evalueringen:

- Profesjons- og yrkesperspektivet (relevans og yrkesnærhet).
- Helhet og sammenheng i studiet og faglig nivå og kvalitet.
- Studentenes studieforutsetninger, innsats og medinnflytelse.
- Studentenes sluttkompetanse.
- Lærerutdannernes kompetanse, herunder utdannernes kjennskap til dagens barnehage.
- Institusjonens ressursbruk og vektlegging av innsatsfaktorer og organisering av studiet (men ikke nødvendigvis ressursbruk til praksis).
- Institusjonenes strategi for å rekruttere og beholde studenter, og om de har særlige tiltak knyttet til å rekruttere og beholde flere menn i utdanningen.
- FoU knyttet til barn, barnehage og førskolelærerutdanning, og studentenes involvering i FoU-arbeid.

- Formålet er blant annet å finne ut av om utdanningene tar hensyn til det som skjer i barnehagen i dag. Vi trenger også kunnskap om hva de nyutdannede førskolelærerne synes de mangler etter fullført utdanning, sa Eggen Slyngstad.

Fornøydhet ingen garanti

Under overskriften *Utfordringer for nyutdannede førskolelærere* tok stipendiat Gerd Sylvi Steinnes fra Høgskulen i Volda for seg i hvilken grad førskolelærerstudentene er fornøyd med studiet, og hva det kan si om studiets kvalitet.

- Fornøyde studenter er ingen garanti for en utdanning med høy standard, sa Steinnes, og antydte med det, uten å utdype, at en institusjon kan gå for langt i å imøtekomme studentenes ønsker, noe som kan påvirke utdanningens kvalitet i negativ retning.

Hun beskrev den gjennomsnittlige

førskolelærerstudenten som en person med foreldre uten akademisk bakgrunn, i høyere grad enn hva som er tilfelle for studenter som velger andre studieretninger. Studenten kommer til en teori-preget utdanning fra et hjem uten mye preg av boklighet og med middels eller under middels karakterer fra videregående skole.

Studentenes generelle vurdering av utdanningen er at den er mer omfattende enn hva de hadde ventet, med mer teori enn forventet, og rett og slett vanskeligere enn forventet. Studentene mener videre at utdanningen er for lite praktisk barnehagerettet. Det førskolelærerstudentene får av praksis, representerer heller ingen autentisk situasjon – det ser de når de kommer ut i jobb og innimellom må være alene med opptil 18 barn!

Når studentene går over til å bli nyutdannede nyansatte, møter de nye vansker. Nyansatte i barnehagen blir i liten grad introdusert til sin nye arbeidsplass og sine nye oppgaver, og de får lite systematisk oppfølging i arbeidet. De opplever lite rom for faglig utvikling, de blir frustrerte fordi mye praktisk arbeid kveler det faglige. De synes det er vanskelig



Stipendiat Gerd Sylvi Steinnes fra Høgskulen i Volda mener at fornøyde studenter ikke er noen garanti for en utdanning med høy standard. En institusjon kan gå for langt i å imøtekomme studentenes ønsker.



Astrid Børsheim, seniorrådgiver i seksjon for kvalitetssystem i NOKUT og t.h. Gunhild Hagesæther, professor ved Norsk Lærerakademi (i Bergen) leder arbeidet med evalueringen av førskolelærerutdanningene. NOKUTs evaluering utgjør tiltak fem i KDs tiltaksplan for rekruttering til førskolelæreryrket.

å oppnå kontakt med ledelsen i barnehagen. I tillegg etterlyser de gjerne kunnskap om arbeid med de minste barna.

- Nyansatte førskolelærere får ofte bare en uformell introduksjon til sin nye arbeidsplass, og den som står for denne uformelle introduksjonen er den nærmeste på avdelingen, som ofte er en assistent, sa Steinnes.

Hun bygde på data innhentet av Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo (HiO) gjennom prosjektet *Mestring av førskolelærerrollen i et arbeidsfelt med lekmannspreg* (MAFAL). Barnehagens lekmannspreg hviler

→ → → →



Disse evaluerer

Ekspertise fra Norge, Island, Danmark og Sverige skal evaluere de norske førskolelærerutdanningene, og ekspertenes titler varierer fra professor til student.

Seniorrådgiver Astrid Børsheim leder NOKUTs evalueringsprosjekt, mens professor Gunhild Hagesæther leder den sakkyndige komiteen som skal stå for evalueringen. Hagesæther er professor ved Norsk Lærerakademi (NLA), Høgskolen for kristendoms kunnskap, pedagogikk og interkulturell forståelse, i Bergen. Hun var rektor ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim 1980 – 1988.

Gudrun Alda Hardardóttir er doktorand ved Islands universitet og rektor for forskningsførskolen Adalping i Kopavogur. Hun har vært med på å bygge opp den islandske førskolelærerutdanningen og er medforfatter av barnehagelov og -forskrifter på Island. Hun har førskolelærerutdanning og har arbeidet som førskolelærer.

Lars Gulbrandsen er forsker ved Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Prosjekter han har

arbeidet med inntil nylig har tatt for seg barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til tre års alder, og en undersøkelse av førskolelærernes yrkesaktivitet. Gulbrandsen er professor II ved Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo (HiO).

Peter Østergaard Andersen er lektor ved Københavns universitet, med barne- og barndomsforskning som spesialområde. Han var medlem av den gruppen som på vegne av Danmarks Evalueringsinstitut evaluerte de danske pedagogikkutdanningene, og han har forholdsvis nylig avsluttet et forskningsprosjekt om evaluering og dokumentasjon i barnehager. Han har tidligere hatt oppdrag for NOKUT.

Sonja Sheridan er lektor ved Göteborgs universitet. Sheridan har deltatt i relevante prosjekter både i Sverige (for Arvsfonden, Svenska OMEP og Vetenskapsrådet) og internasjonalt, blant annet for Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling

(OECD). Hun er utdannet førskolelærer og har arbeidet som det.

Stig Broström er lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) / Universitetet i Århus. Hans forskningsområde er barnehagepedagogikk, didaktikk og dannelses vinklet mot læreplaner i barnehagen, samt barns lek og estetiske læreprosesser. Broström har bred erfaring fra flere europeiske prosjekter, og har også hatt oppdrag for NOKUT tidligere.

Førskolelærerstudentene er representert ved Renate Mari Walberg fra Universitetet i Tromsø, Marte Hafr fra HiO, og Vegard Gulbrandsen fra Høgskolen i Hedmark (HiHm). Vara for studentene er Grete Roaldseth fra DMMH. Alle har høye tillitsverv i Studentenes Landsforbund (StL) og andre fora.

Dr. philos. Marianne Storjord deltar som sakkyndig i deler av evalueringen, med et særlig ansvar for å vurdere fagplanene for førskolelærerutdanningen ved Samisk høgskole.

Referansegruppen for evalueringsprosjektet består av en rekke organisasjoner, blant dem Utdanningsforbundet. En egen prosjektgruppe innen NOKUT, ledet av Børsheim, er sekretariat for prosjektet.

77 000 barnehage-ansatte i 2007

6 000 styreere
18 000 pedagogiske ledere
6 000 annet pedagogisk personale
41 000 assistenter
5 000 "andre"

Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) evaluerte i 2007 barnehagepolitikken i 25 OECD-land. Norge kom på sjetteplass bak Sverige, Island, Danmark, Finland og Frankrike. I OECDs Starting Strong-rapporter (2001, 2006) blir Norge kritisert for lav førskolelærerdeknning.

på en oppfatning vi finner i samfunnet om at alle kan passe barn, og at alle (kvinner) som har barn, har naturgitte evner for barnepass. Steinnes kalte dette en banalisering av førskolelærernes kunnskap. Denne banaliserende oppfatningen er med på å tillate at to tredeler av alle ansatte i norske barnehager mangler førskolelærerutdanning; de er assistenter eller, i senere år, barne- og ungdomsfagarbeidere.

- Samfunnets holdninger til førskolelærerne kommer til uttrykk på mange vis, ikke minst gjennom den utstrakte bruken av dispensasjoner fra lovens krav til faglig kompetanse i barnehagene, sa Steinnes. - Når det så tydelig demonstreres at førskolelæreren er utbyttbar, gjør det selvsagt noe med profesjonssynet, både førskolelærernes og andres.

Noen foreløpige resultater

SPS/HiO har gjennom StudData-prosjektet fra 2007, som omfatter HiO, Høgskolen i Bergen (HiB), Høgskolen i Bodø (HiBo) og Høgskulen i Volda (HiVolda), samlet inn kunnskaper om disse førskolelærerutdanningene og studentene der (Universitetet i Stavanger, UiS, var også med i utgangspunktet, men ble kuttet ut på grunn av dårlig svarprosent). SPS forvalter med dette Nordens største longitudinelle database, hvor data om studentene hentes inn ved utdanningsstart og i siste studieår, samt tre og ca seks år etter endt utdanning.

Professor Jens-Christian Smeby ved SPS kalte resultatene fra StudData-prosjektet for "foreløpige", på bakgrunn av den landsomfattende studien som nå er i gang. Han tok for seg tredjeårsstudentene i 2007, samtidig som han kraftig understreket at de forskjellene

Disse evalueres

De sakkyndige begynner sin besøksrunde til institusjonene mandag 28. september og avslutter fredag 30. oktober.

Høgskulen i Volda	mandag 28. september
Høgskolen Stord/Haugesund	onsdag 30. september
Universitetet i Stavanger	fredag 2. oktober
Høgskolen i Nord-Trøndelag	mandag 5. oktober
Dronning Mauds Minne, høgskole for førskolelærerutdanning	onsdag 7. oktober
Rudolf Steinerhøgskolen	fredag 9. oktober
Sámi allaskuvla/Samisk høgskole	mandag 12. oktober
Høgskolen i Finnmark	onsdag 14. oktober
Universitetet i Tromsø	fredag 16. oktober
Høgskolen i Bodø	mandag 19. oktober
Høgskolen i Nesna	onsdag 21. oktober
Høgskolen i Oslo	fredag 23. oktober
Høgskolen i Sogn og Fjordane	mandag 26. oktober
Høgskolen i Vestfold	mandag 26. oktober
NLA (Norsk Lærerakademi) Lærershøgskolen	tirsdag 27. oktober
Høgskolen i Telemark	tirsdag 27. oktober
Høgskolen i Bergen	torsdag 29. oktober
Høgskolen i Hedmark	torsdag 29. oktober
Universitetet i Agder	fredag 30. oktober
Høgskolen i Østfold	fredag 30. oktober

som framkommer mellom HiO, HiB, HiBo og HiVolda ofte er så små at de ikke kan kalles signifikante. I flere tilfeller er førskolelærerstudentene sammenlignet med allmennlærer- og sykepleierstudenter.

Ved alle fire læresteder hadde førskolelærerstudentene "for lengst innført 30 timers uke", som Smeby litt tørt sa det. Faktisk var den samlede mengden uketimer brukt på å følge undervisning og andre organiserte aktiviteter, og selvstendige studieaktiviteter som lesing og oppgaveskriving, på godt under 30 timer. Studentene ved HiBo utmerket seg med å ha lønnet arbeid i rundt regnet dobbelt så stor grad som studentene de andre tre stedene. (Det framgikk ikke av det materialet Smeby presenterte, men noen av dem hadde kanskje arbeid i en barnehage?) Dette kan også ha med alder og familieforhold å gjøre; HiBo-studentene var i snitt rundt fem år eldre enn studentene i Oslo, Bergen og Volda (vel 31 år og vel 26 år), og de hadde egne barn i mer enn dobbelt så mange tilfeller som det førskolelærerstudentene på de andre tre stedene hadde.

Sykepleierelevne i 2007 ser ut til både å studere mer og ha lønnet arbeid i større grad enn allmennlærerstudentene og førskolelærerstudentene, men her er datagrunnlaget svakt.

Førskolelærerstudentene ved HiO var mest tilfredse med den teoretiske delen av utdanningen, studentene i Bodø og Volda var minst

tilfredse. Til gjengjeld var studentene i Bodø klart mest fornøyde med praksisdelen av studiet, og Oslo-studentene minst. Sammenlignet med allmennlærer- og særlig sykepleierstudentene, var førskolelærerstudentene klart mer fornøyde med den teoretiske delen av utdanningen. Når det gjelder praksis, var derimot sykepleierstudentene mest fornøyde og førskolelærerstudentene minst, men forskjellen var mindre enn for teoridelen.

Tredjeårsstudentene ble spurt om hvilken utdanning de ville velge dersom de fikk velge på nytt, og ca 80 prosent svarte "samme", både blant førskolelærer-, allmennlærer- og sykepleierstudenter.

Tredjeårsstudentene ble også spurt om hva de trodde de gjorde om ti år (altså i 2017). Rundt 20 prosent svarte "noe annet" blant alle de tre studentgruppene. På spørsmål om mastergrad, svarte rundt 30 prosent at "om ti år har jeg fullført mastergrad".

I tillegg er førskolelærere med tre års jobb i ryggen etter eksamen blitt spurt om sine framtidige yrkesplaner, og da svarte nær 80 prosent at de regnet med å fortsette i barnehagen.

Avslutningsvis minnet professor og sakkyndig komité-leder Gunhild Hagesæther om at i 2010, omtrent når denne store evalueringen er fullført, kan den norske førskolelærerutdanningen feire sitt 75 års jubileum. Barnevernsakademiet i Oslo (BVA) begynte i 1935. BVA er nå førskolelærerutdanningen ved HiO.



PÅ SIDEN

Når sosial utjevning jevner det sosiale med jorden

Vi er i ferd med å legge våre barn i en prokrustesseng. Vi står i fare for å øve vold mot virkeligheten for å få virkeligheten til å passe inn i systemet.

Av Jon Kaurel

Debatten om hva som må kjenne tegne god utdanning ligger etter min mening nå nærmest død. Grunnen er at sosial utjevning, tidlig innsats og kartlegging med påfølgende tiltak er blitt smeltet sammen til en nesten uangripelig overbevisning om den eneste rette vei for utdanning i kunnskapssamfunnet. I forsøket på å sikre alle en utdanning som skal virke sosialt utjevne, blir tilegnelse av grunnleggende ferdigheter løftet frem som det utslagsgivende for å lykkes. Men alle har ikke like gode forutsetninger for denne tilegnelsen.

Tidlig innsats blir svaret, og dermed er vi forpliktet til å finne dem som trenger ekstra oppfølging og å avdekke problemene deres. Dette må gjøres for at vi skal kunne rette inn effektive tiltak. For å være sikre på at ingen faller utenfor må vi kartlegge *alles* evner og mestringsnivå innenfor de grunnleggende ferdighetene. På denne måten blir altså kartlegging det verktøyet som sikrer tidlig innsats, noe som igjen er helt avgjørende for å nå målet om sosial utjevning.

Den nærmest dogmatiske troen på at dette er den rette veien blir enda mer uangripelig i det den presenteres som bestemmende for fremtidig deltakelse i et demokratisk samfunn. Det er dermed skapt en nesten udiskutabel sannhet om hvordan norsk utdanning skal bli bedre. Hvem kan vel motsette seg en målsetting om *alles* aktive deltakelse i et demokratisk samfunn?

Barna i prokrustesseng?

Demokratisk deltakelse er et høyverdig mål for all utdanning. Men jeg stiller meg sterkt tvilende til om det finnes så enkle sammenhenger og løsninger som nesten alle utdanningspolitikere i dag foreskriver. Spørsmålet er om ikke ideen om sosial utjevning gjennom tidlig innsats står i veien for demokratisk deltakelse snarere enn å fremme den. Om vi åpner for at den enkeltes utdanning skal sikres gjennom kartlegging med påfølgende tiltak, er jeg redd veien ikke er lang før hele utdannings-systemet transformeres til en prokrustes-seng. Prokrustes var ifølge greske sagn en røver, og jernsengen hans passet ham godt. Den ble hans mal for riktig kroppslengde. Når det kom reisende, stoppet Prokrustes dem og bandt dem til sengen. Om de var for lange for sengen fikk de beina kappet av, og om de var for korte ble beina deres strukket til lengden passet sengen. Begrepet "å legge på prokrustesseng" er dermed gitt betydningen å tvangsforme for å tilpasse til et forbilde.

Det er nettopp dette vi står i fare for å gjøre med barna i barnehagen om vi begynner å tro at utdanning kan reduseres til kartlegging og tiltak.

Barn er oppdagelsesreisende i verden. Deres virkelighet skapes etter hvert som de reiser med sine ulike evner, ønsker og interesser, og erfarer andre menneskers evner, ønsker og interesser. Denne forskjelligheten, og åpenhet for at annerledeshet skaper utvikling og dermed ny mening, er avgjørende for utviklingen av demokratiske prosesser. Om vi ikke ønsker forskjellighet og mangfold, vil ikke demokratiet ha sær-

lig gode vilkår i dagens samfunn. Om alle ble like, ville vi ikke lenger ha noen å lære av. Vi ville ikke få nye erfaringer. Vi ville ikke ha noe å snakke om; det sosiale ville i seg selv være en umulighet. Målsettingen om sosial utjevning kan derfor ikke knyttes opp mot et mål om likhet, for da vil sosial utjevning i ytterste konsekvens jevne det sosiale med jorden.

Skjemaet som forbilde

Men er det ikke nettopp dette som vil bli resultatet av overbevisningen om at sosial utjevning kan sikres gjennom kartlegging og tiltak? For et kartleggingsskjema som grunnlag for tiltak kan ikke presenteres som noe annet enn et ønske om større grad av likhet. Skjemaet presenterer forbildet. Et forbilde av hva et barn bør kunne og bør være. Vi retter fokuset mot det ved barnet som ikke stemmer med forbildet. I møtet med kartleggingsskjemaet blir ikke forskjellene lenger verdsatt. Når barnet viser seg å være for "langt" eller for "kort", bøter vi på problemet ved å sette inn de *rette tiltakene*. Eller med ordene fra Stortingsmelding 16, side 63: "Styring, ledelse og pedagogisk praksis bør i størst mulig grad være basert på oppdatert kunnskap [...] om hvilke tiltak som har effekt, og hvilke som ikke har det. Dette er spesielt viktig for å realisere målsettingen om sosial utjevning gjennom utdanningssystemet."

Om vi velger å gå denne veien over vi vold mot virkeligheten for å få den til å passe i systemet; et system vi har skapt oss for å oppnå sosial utjevning, men som i stedet er i ferd med å jevne det sosiale med jorden.

Et pionerarbeid om omsorg

Med doktorgradsavhandlingen *Den omsorgsfulle væremåten – En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen* er førsteamanuensis Else Foss ved Høgskolen i Vestfold blitt først i Norge med et forskningsarbeid om omsorg. Første steg møtte Foss sammen med styrer Kjersti Fluge og pedagogisk leder Merete Mortensen i Rællåsen barnehage i Tønsberg. Tema: Pedagogikk og omsorg.



Samtale om lek, læring, oppdragelse, men først og fremst om omsorg i Rællåsen barnehage: F.v. styrer Kjersti Fluge, førsteamanuensis Else Foss og pedagogisk leder Merete Mortensen. Foss' doktoravhandling *Den omsorgsfulle væremåten – En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen* er utgitt av Universitetet i Bergen (2009) med ISBN-nummer 978-82-308-0721-7.

Omsorg er faglighet med etikk som omdreiningspunkt, slik nybakt philosophiae doctor Else Foss ser det. I doktoravhandlingen skriver hun i et underkapittel om sine teoretiske inspirasjonskilder: "(Reidar Myhre) tar et oppgjør med en eksperimentbasert behavioristisk oppdragelsestenking hvor relasjonen voksen – barn nedvurderes til fordel for atferdsregulerende prinsipper, og der den etiske tenkning glimrer ved sitt fravær." Hun viser til Norges første bok om pedagogisk yrkesetikk, *Pedagogikk og etikk*, som Myhre utga i 1990. Hun lener seg også på en filosof som også Myhre bygger på, tyske Martin Buber, som understreker "faren for å tingliggjøre barn i oppdragelsesøyemed".

- Omsorg er en livsbetingelse, sier Foss ved bordet i personalrommet i Rællåsen barnehage. Hun avviser skillet mellom fysisk og psykisk omsorg som kunstig, det er *hele* barnets liv det dreier seg om, og uttaler: - Omsorg er i bunn og grunn livsnødvendig fordi uten omsorg dør barn. Får ikke et barn omsorg og trøst når det er lei seg, ødelegges barnets livsmot og livsmuligheter. Omsorg som livsbetingelse gjør at

omsorg har et førkulturellt opphav og er en gitt etisk fordring og oppgave. Måten som en barnehageansatt utøver omsorgen på der og da, er et moralsk ansvar som er kulturellt bestemt ut fra sosiale regler og normer.

- Det førkulturelle ved omsorg gjør omsorg til et spennende tema, som pedagogisk leder Merete Mortensen uttrykker det. Hun arbeider i en null- til treårsavdeling, "Spurvener", og hun mener det er viktig å vie de yngste barna stor oppmerksomhet. Med dette mener hun at de yngste er nybegynnere i livet og trenger voksnes tilstedeværelse, voksne som kan tyde deres verbale og kroppslige ytringer. Tilstedeværelse handler om omsorg. Dette er interessant å reflektere over i lys av vår ryggmargsrefleks. Selv om det er velment, vil det alltid være en fare for at vi definerer barnets behov ureflektert. Utfordringen er å være observante og tilbakeholdne, slik at barnets omsorgsbehov blir *etisk* ivaretatt.

Omsorg og læring uatskillelige

- Omsorg og læring hører sammen, begrepene er i virkeligheten uatskillelige, sier styrer Kjersti Fluge. - Vi må imidlertid som fag-

folk være oss bevisst hva som er hva. Før forbandt vi "omsorg" med "det hjemlige", løstrevet fra det faglige, nå ser vi ingen motsetning mellom omsorg og faglighet. Uten omsorg skjer ingen læring. Livet er relasjoner, og læring springer ut av disse relasjonene.

- Jeg har ikke forsket på forholdet mellom omsorg og læring, men jeg har forskningsfunn som viser at voksne i barnehagen på godt og vondt driver holdningsformidling, de oppdrar barn med sin *væremåte som medium*, poengterer Foss.

- Læringsmessig er jo barnehagebarn i sin mest formbare alder noen sinne. Som en av informantene i studien min sa om ei lita jente som begynte i barnehagen da hun var syv måneder: "Hun kommer virkelig til å bli påvirket av oss!" Slik jeg ser det, er omsorg faglighet med etikk som omdreiningspunkt, en etikk som er førkulturellt forankret. Den etiske fordringen i barnehagen er påtrengende fordi relasjonen mellom voksne og barn er det sted hvor den ene på en skjebnesvanger og vidtrekkende måte er utlevert til den andre.

Mortensen peker på den etiske utfordringen



ved omsorgsbegrepet: - Hva tenker vi når vi hører ordet "omsorg"? Som fagfolk vet vi at vi skal gi barna et omsorgs- og læringsmiljø. "Omsorg" for meg kan imidlertid være noe annet enn for deg. Her må det presiseres at i barnehagen plikter vi å løfte opp og reflektere rundt omsorgsbegrepet, fordi vi gjennom rammeplanen er underlagt et mandat som pålegger oss å tilby et omsorgs- og læringsmiljø som er til barns beste. Siden omsorg er en forutsetning for læring, fordrer det at vi nærmer oss begrepet på en bevisst og reflektert måte.

Fluge viser til at rammeplanen har gitt omsorgsbegrepet et til dels nytt innhold. Nå kan det å gi barn utfordringer være et *uttrykk* for omsorg.

Gråt som uttrykksform

- Den etiske utfordringen består for meg i det å kunne *se, lytte til og lese* barnet – deri ligger omsorgen, sier Mortensen. - Jeg er enig med Berit Bae som sier at det ikke kan opereres med et uforståelig skille mellom følelser og intellekt når det gjelder barn. Vi voksne må være oss vår egen rolle bevisst når vi skal møte barn i gråt, sinne eller latter. Også gråten er

en ytring, en uttrykksform, en form for kommunikasjon.

- Vi voksne liker ikke gråten fordi den sier oss at noe er galt fatt for barnet, supplerer Fluge. - For oss voksne er det om å gjøre å ha kontroll over følelsene våre, barn har ikke denne kontrollen fordi deres identitet er under danning. For barn er gråten derfor en naturlig uttrykksform, og vi voksne må ikke begynne å skjelne mellom forskjellige slags gråt.

- En av våre største utfordringer består i å unngå å moralisere over hvorfor barn gråter. Barn eier sine egne følelser, og det må vi gi dem rett til. Klarer vi ikke det, gir vi ikke barn aksept for å være barn! Alle følelser er akseptable følelser, og har vi det klart for oss, blir det lettere for oss å gi barn hjelp, nærhet – omsorg! Går du bort fra et barn som gråter, betyr det at du nekter barnet aksept, sier Fluge, som mener at gjennom aksepten lærer barn empati.

- Den voksne hører gråten, men hun må også la seg berøre av den, sier Foss. - Den voksne må kunne ta inn *situasjonens appell* og gå *varsomt* inn i situasjonen for å akte barnets liv. Livsaktelse er det høyeste kulturelle gode som gir retning til alle kulturbestemte sosiale normer og regler som voksne tar i bruk når de utover omsorg.

De tre er enige om at innen omsorgstenkning er barnet et *subjekt*.

- I vår faglighet må vi derfor unngå å objektivisere barnet, sier Foss. - Når vi objektiviserer barnet, for eksempel ved å ignorere et barn som gråter, tingliggjør vi det, og barn er ikke ting, men subjekter. Faglig sett *objektiverer* vi barnet idet vi underkaster situasjonen vårt omsorgsbaserte, faglige skjønn. Vi tenker skjønnstomt på barnet som et subjekt gjennom å bruke vår innsikt, fantasi og forståelse for å vende barnets vonde situasjon til det bedre. . Dette er etter min mening den kulturelle fagligheten med etikk, med andre ord omsorg.

- Det kan være at de skjønnssomme vurderingene går på tvers av barnas ønsker, tillegger Foss. - Et eksempel er barnet som gråter fordi det mot sin vilje må ha på seg lue en kald vinterdag. Omsorg er ikke det samme som ettergivenhet. Omsorgens fødselsøyeblikk skjer når vi tar situasjonens appell på alvor og er *nær* barnet følelsesmessig. Men avstand må til for å gi rom for faglige skjønn.

Den reflekterte førskolelærer

Fluge ser barnehagens personalsammensetning som viktig for barnehagen som omsorgsarena: - Vi har for få fullkvalifiserte førskolelærere i den norske barnehagen. Utdanning

kan riktignok ikke gi et menneske alt, for eksempel egnethet ut fra forskjellige kriterier, men rent generelt er det ikke tvil om at utdanning gir yrkesutøveren et bedre grunnlag for refleksjon over egen praksis og barnas velferd og utvikling. Pedagogisk praksis kan aldri bli fullgod uten tid til refleksjon.

- De fleste vil kunne ha en omsorgsfull væremåte, sier Fluge. - En væremåte er imidlertid ikke nok i en barnehage, der må væremåten være pedagogisk! Ufaglærte gjør ofte en god jobb ut fra sine forutsetninger, men disse forutsetningene er utilstrekkelige i forhold til pedagogiske oppgaver.

Annerledes sagt: En førskolelærer som i kraft av sin utdanning har oppøvd evnen til å reflektere ut fra sin viten over det som skjer av viktighet i barnehagen, er sannsynligvis bedre egnet enn noen andre til å utøve faglighet med etikk.

Samtidig: - Vi kan ikke *lese* oss til å bli omsorgsfulle, sier Foss. - Lesingen kan imidlertid gi oss kunnskaper som kan gjøre oss til bedre eller dyktigere omsorgsutøvere. Det avgjørende er imidlertid at den voksne virkelig tar inn over seg omsorgens avgjørende betydning i barnehagen..

- Førskolelæreren med sin formalkompetanse er oftere enn andre i stand til å utøve det faglige skjønn, fortsetter hun. - I det faglige skjønn finner vi den gode, omsorgsfulle voksenholdningen til barnet, en voksenholdning som gjør noe med barnet pedagogisk, både når det gjelder læring og oppdragelse. Jeg har i min forskning vist at voksnes væremåte både er et pedagogisk og et omsorgsmessig medium i forhold til de sansevåke barna.

- Barneagelovens paragraf 2, 3. ledd, definerer barnehagens innhold som omsorg, oppdragelse og læring. Arbeid med barn i barnehagen har også med barns oppdragelse å gjøre, men målet for dette oppdragelsesarbeidet er å kunne toppe det med det avstandsmessige, faglige og det nære omsorgsfulle skjønn.

Er "omsorg" havnet i baklekse i dagens moderne barnehage? Den teoretiske forståelsen for "omsorg" står trolig svakt i et politisk klima der barnehagedebatten handler om fagområder og læring.

Fluge mener imidlertid at den bevisste, faglige omsorg må inndefineres som en del av barnehagens egenart: - Og vi må ta tilbake denne egenarten!

RAMMEPLANEVALUERINGEN VISER:

BARNEHAGEKOMPETANSEN

bekymringsfullt *lav* i kommunene

I Kommune-Norge råder uklarhet og forvirring om hvem i kommuneadministrasjonen som har ansvaret for barnehagen. Fylkesmennene påpeker en "inntil det uforsvarlige" mangel på barnehagekompetanse i kommunene, sier Solveig Østrem og Solveig Nordtømme som på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har vært med på å evaluere innføring og bruk av rammeplanen i barnehagen.

Barnehagesektoren i sin helhet trenger generell kompetanseheving, et kraftig økonomisk løft, økt satsing på barn under tre år, og reell vektlegging av likestillingsarbeid – dette er en forsøksvis oppsummering av hva som må gjøres i Barnehage-Norge ifølge Solveig Østrem og Solveig Nordtømme, som summarisk presenterte evalueringsrapporten *Alle teller mer* på den utdanningspolitiske konferansen til Fylkesmannen i Hordaland og KS Hordaland 18. mars. Konferansen ble avviklet på Solstrand Hotel & Bad i Os utenfor Bergen. Østrem og Nordtømme er to av de sju forfatterne av rapporten.

Disse konklusjonene, i tillegg til at *tid* er mangelvare i barnehagen, kommer trolig ikke som noen overraskelse på de fleste førskolelærere. Mer alarmerende er nok Østrems og Nordtømmes utsagn om nivået på den barnehagefaglige kompetansen som later til å råde i norske kommuner. Den barnehagefaglige kompetansen i kommuneadministrasjonene er tilsynelatende nesten ikke-eksisterende.

Barnehageavdelinger, oppvekstetater, og så videre, ledes i stor grad av personer med *skolefaglig* kompetanse, framholdt de på Solstrand.

- Barnehagen i kommunene omtales gjerne gjennom "skoleblikket", sa Nordtømme. - Valg av satsinger på og tiltak for barnehagen skjer under påvirkning av "skoleblikket". Tiltak som foreslås, synes å bli satt ut i livet med tanke på at barna skal bli *elever*.

- Vi spør i evalueringsrapporten om hvordan vi kan gi barna de gode erfaringene fra livet i barnehagen. Vi mener en slik vektlegging ikke trenger stå i motsetning til det faktum at de senere skal bli elever.

De ikke-prioriterte områdene

Mange vil trolig overraskes over at *leken, barna under tre år og likestillingsarbeid* i liten grad er temaer i arbeidet med å implementere rammeplanen.

Leken blir nok tatt for gitt. Styrerne sier ifølge evalueringsrapporten at leken er med i alle tiltak, men for øvrig nevnes den sjelden.

Mange flere barn under tre år går nå i barnehage, sammenlignet med for få år siden – dette på grunn av den massive utbyggingsprosessen som fortsatt finner sted. Kommunene er imidlertid ifølge Østrem mer opptatt av å gjøre femåringene skoleklare, og dermed neglisjerer ett- til treåringene.

Førskolelærerutdanningene er trolig heller ikke helt på høyden i forhold til å gi blivende førskolelærere kompetanse som er relevant for arbeidet med de yngste barna. Personalet har en tendens til å si at det er fint for de minste å få være sammen med de større barna, men sannheten er, sa Østrem, at de større synes de minste ødelegger leken, og derfor vil de ikke ha med de minste. Interessant nok er det de store jentene som ser ut til å være minst interessert i å la de minste få være med.

- Her må det arbeides med organisering, slik at både store og små får leke på sine egne premisser, sa Østrem.

Rapporten nevner spesielt *familiebarnehagenes* problemer i tilknytning til de yngste barna og arbeidet med å implementere rammeplanen. Mange barn fra tre år og yngre går i familiebarnehager. Som følge av en ytterst trang personalsituasjon i svært mange familiebarnehager blir det umulig for personalet å komme fra for å gå på kurs eller delta i etterutdanning, og dermed faller personalet i familiebarnehagene ofte utenfor alle imple-



Solveig Østrem (t.h.) og Solveig Nordtømme presenterte rapporten *Alle teller mer – En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* på den utdanningspolitiske konferansen på Solstrand Hotel & Bad i Os ved Bergen 18. mars.

menteringstiltak.

Videre arbeides det *ikke* med likestilling i barnehagen! Rammeplanen sier mye om likestilling, men lite skjer i praksis. Likestillingsarbeidet begrenser seg til snakk om at barnehagen trenger flere menn i personalgruppen (og faktisk rekrutteres det jo stadig flere menn til barnehagene, i tråd med den rødgrønne regjeringens ambisjoner – Red.s anm.).

Likestillingsarbeid i arbeidet *med barna* forekommer imidlertid praktisk talt ikke. Østrem fortalte som et eksempel om barna som flittig bygde med lego, og førskolelæreren slo fast at "de bygger med lego hele tiden". Det var imidlertid *guttene* som bygde med lego, ikke jentene. Personalets pedagogiske likestillingskompetanse trenger nok et løft, også den.

Dokumentasjon er vanskeligst

Evalueringsarbeidet består av seks delprosjekter: I delprosjekt 1 har 934 styrere/virksomhetsledere fra like mange barnehager fordelt på samtlige fylker fått tilsendt et spørreskjema. Bare ca halvparten har svart.

Bare 18 prosent, knapt hver femte styrer, mener rammeplanen har ført til store endrin-



ger i egen barnehages pedagogiske praksis. Over to tredeler av styrerne mener likevel at rammeplanen har ført til en viss grad av endring.

Styrerne synes ikke rammeplanen er spesielt vanskelig eller krevende å arbeide ut fra. Samtidig, med utgangspunkt i de forskjellige fagområdene, ser det ut til at fagområder som oppfattes som krevende velges bort og arbeides minst med. Tendensen er at fagområder som oppfattes som lite krevende blir prioritert. *Kommunikasjon, språk og tekst* er det fagområdet som vies størst oppmerksomhet, noe rapportforfatterne finner naturlig ettersom en rekke politiske dokumenter understreker det viktige i å støtte barns språkutvikling.

På den annen side ser styrerne på *medvirkning* som et krevende tema, men de vektlegger det likevel systematisk og tiltaksmessig.

Dokumentasjon er det temaet styrerne oppfatter som det klart vanskeligste å arbeide med. Mange barnehager bruker derfor verktøy for kartlegging av enkeltbarn i atskillig større omfang enn det rammeplanen tilsier (Oslos kontroversielle A, B, C – 1, 2, 3 er ett eksempel på et slikt kartleggingsverktøy, Red.s anm.). Ifølge rammeplanen skal dokumentasjon først og fremst danne grunnlaget for refleksjon og læring, men det styrerne synes de har minst tid til, er refleksjon!

I delprosjekt 2 er et utvalg foreldre blitt intervjuet ved hjelp av analyseinstituttet TNS Gallup. Det framkommer av denne delen av prosjektet at foreldrene vet at barnehagen har en rammeplan, men de vet lite konkret om innholdet i den. Foreldrenes forventninger til barnehagen ser ikke ut til å ha endret seg noe fra tiden før rammeplanen kom: Det at barnet får leke med andre barn i trygge og omsorgsfulle omgivelser er det som er viktig.

Femåringenes foreldre får i alminnelighet vite mer om barnehagens praksis enn foreldrene til de yngste barna, noe som kan skyldes førskolelærernes generelt lavere kompetanse når det gjelder de yngste. Når det gjelder fagområdene, sitter foreldrene igjen med det (korrekte) inntrykket at det er *Kommunikasjon, språk og tekst* som særlig vektlegges, sammen med *Kropp, bevegelse og helse*. Av evalueringsrapporten framgår det at fagområdet *Etikk,*

religion og filosofi prioriteres lavt, med unntak av i barnehager eid av trossamfunn.

Foreldrene deltar i liten grad i planleggingsarbeidet i barnehagen, dette gjelder også foreldre som sitter som representanter i valgte organer som foreldreutvalg.

Alarmert over alle dispensasjonene

I delprosjekt 3 er ti utdanningsdirektører ved like mange fylkesmannsembeter blitt intervjuet. Bare en av de ti utdanningsdirektørene har førskolelærerbakgrunn, og bare denne pluss én til viser tydelig at de mener barnehage skal være noe annet enn skole. De øvrige er opptatt av skole, blant annet av frafallet i videregående skole, og de mener det rette barnehagetilbudet med blant annet språkstimulering vil kunne ha en forebyggende effekt som

kan begrense frafallet i videregående skole.

Alle de ti utdanningsdirektørene vurderer imidlertid den barnehagefaglige kompetansen på kommunalt administrativt nivå og i *barnehagene* (Red.s uthev.) som "bekymringsfullt lav". Rapportforfatterne skriver: "Implementeringen av rammeplanen synes ytterligere å ha aktualisert behovet for økt barnehagefaglig kompetanse på myndighetsnivå i kommunene. Utdanningsdirektørene viser også til den lave førskolelærertettheten i barnehagene (...). Særlig prekær er situasjonen i de fylker og kommuner som har mange ansatte på dispensasjon fra kravet om førskolelærerutdanning."

Utdanningsdirektørene ser på mangelen på penger fra staten som en klar begrensning i arbeidet med å implementere rammeplanen. Denne mangelen på statlige ressurser "må ses

→ → → →

IMPLIKASJONER

Evalueringsrapporten *Alle teller mer* inneholder avslutningskapitlet *Implikasjoner*, med en blanding av konklusjoner og anbefalinger. Her en kortversjon.

Kompetansehevsingsbehovet er stort i hele barnehagesektoren, ikke minst i kommunene. Et systematisk og langvarig kompetanseutviklingsarbeid er påkrevd.

Mer kompetanse og mer penger må til for å oppnå en vellykket implementering av rammeplanen. Et reelt barnhageløft forutsetter et betydelig økonomisk løft.

Rammeplanen stiller store krav til personalet. Andelen førskolelærere må økes i barnehagene. Det trengs flere studieplasser, inkludert masterstudieplasser. Høyere utdanning må gi økonomisk uttelling.

Samarbeidet mellom barnehagene og høyskolene må styrkes. Det må rettes et kritisk blikk på førskolelærerutdanningenes evne til å møte de utfordringene førskolelærerne møter i barnehagen.

Det er nødvendig med økt bevissthet og

mer kunnskap om hvordan dokumentasjon kan brukes som grunnlag for refleksjon og læring. Det må rettes større oppmerksomhet mot etiske spørsmål knyttet til barns personvern.

Barn under tre år vies for liten oppmerksomhet. Blant annet må førskolelærerutdanningene og etter- og videreutdanningene styrkes med tanke på å (opp)ruste førskolelærernes kompetanse når det gjelder de yngste barna.

Likestillingsarbeidet i barnehagen må dreies inn mot å gi både gutter og jenter mulighet til å delta i ulike læringssituasjoner, slik rammeplanen anbefaler. Dette må prioriteres framfor å fokusere på de voksnes kjønn. Det er grunn til å spørre om hvor vellykket en likestillingsstrategi som noe ensidig handler om rekruttering av menn har vært.

som et klart hinder for å skape et reelt kompetanseløft i barnehagefeltet”, mener utdanningsdirektørene, som frykter at implementeringen av rammeplanen vil ta lang tid når få kroner skal fordeles på mange små tiltak.

I delprosjekt 4 er det samlet inn informasjon fra informanter i 14 av landets totalt 431 kommuner. Informantene er rådmenn, kommunaldirektører, rådgivere, og virksomhetsledere innen barnehageområdet. Disse informantene legger stor vekt på styrernes og de pedagogiske lederes kompetanse, og det er styrerne og de pedagogiske lederne kommunene setter sin lit til i arbeidet med å implementere rammeplanen i kommunens barnehager.

Liksom utdanningsdirektørene synes de kommunale barnehagemyndighetene at kvalitetsarbeid i barnehagesektoren blir avspist med småpenger sammenlignet med hva som blir gitt ved skolereformer. En informant siterte slik: ”Det blir nesten mer byråkrati enn nytte av pengene.”

Førskolelærerne ser utfordringene

I delprosjekt 5 er barnehageansatte under styrenivå blitt såkalt fokusgruppeintervjuet. Her er førskolelærere, fagarbeidere og assistenter blitt spurt om sitt arbeid med rammeplanen. I tillegg har førskolelærerne skrevet brev til forskerne ut fra oppgitte problemstillinger.

Førskolelærerne er glade for rammeplanen, og både førskolelærere og fagarbeidere/assistenter sier de er blitt mer bevisste i arbeidet med barns medvirkning og med de forskjellige fagområdene. De synes den nye rammeplanen synliggjør barnehagearbeidet bedre enn det som var tilfelle før, og de mener den gir dem en styrket faglig status.

Førskolelærere og fagarbeidere/assistenter mener læring er blitt tydeliggjort og mer akseptert, og at det til og med har oppstått et visst ”læringstrykk”. De opplever *lite* fokus på lek og omsorg, og *ingen* vektlegging av oppdragelse.

Førskolelærerne er mer tilbøyelige til å peke på utfordringer knyttet til arbeidet med rammeplanen enn det assistentene er – de synes ifølge rapporten først og fremst at planen er enkel å forholde seg til.

INNFØRING, BRUK OG ERFARINGER

Rapporten *Alle teller mer – En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*, er skrevet av sju forskere ved Høgskolen i Vestfold (HVe).

De sju er førsteamanuensis Solveig Østrem (prosjektleder), førstelektorene Turid Thorsby Jansen og Kristin Rydjord Tholin, og høyskolelektorene Harald Bjar, Line Rønning Føsker, Hilde Dehnæs Hogsnes og Solveig Nordtømme.

I tillegg har professor Lars Gulbrandsen ved Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), stipendiat Ole Jacob Thomassen, høyskolelektor Henning Tollefsen og konsulent Mette Grytnes bidratt til deler av arbeidet med rapporten – de tre sistnevnte er tilknyttet HVe.

Det er rammeplanen av 2006 som er evaluert. Oppdragsgiver er Kunnskapsde-

partementet (KD), og HVe fikk oppdraget etter en anbudskonkurranse. Evalueringsarbeidet ble påbegynt i mars 2008.

KD opprettet også en referansegruppe som har fulgt evalueringsarbeidet og som har bidratt med faglige innspill. Førsteamanuensis Anne Greve (Høgskolen i Oslo), professor Thomas Moser (HVe), postdoktor Torill Strand (Universitetet i Oslo), og professor Frode Søbstad (Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning, DMMH) har utgjort referansegruppen.

Rapporten er utgitt i bokform av HVe, Rapport 1/2009, ISBN 978-82-7860-211-9, 248 sider.

Barna synes de voksne er passive

Også barna er blitt spurt om hva de mener, i delprosjekt 6. Ikke minst gjennom intervjuene med barna framkommer det at det satses lite på *likestillingsarbeid* i barnehagen (se også Østrems uttalelse referert tidligere i denne artikkelen). Manglende fokus på likestilling gjør at gutter og jenter ikke får de samme mulighetene i praksis når aktivitetsvalget overlates til barna selv. Dette blir særlig synlig innen fagområdene *Antall, rom og form* og *Natur, miljø og teknikk*.

Intervjuer med barna avdekker også at eksempelvis fireåringene i barnehager med såkalt åpne løsninger synes de mindre barna lukter vondt, biter, forstyrrer, og de ødelegger leken – dette i motsetning til personalet, som synes åpne løsninger er spennende løsninger for alle aldersgrupper.

Barna beskriver de voksne som omsorgsfulle, men også som passive og distanserte. Unntaksvis omtaler noen barn de voksne som kunnskapsrike personer som har noe å by på. Personalet i en bestemt barnehage hadde arbeidet med fagområdene og med spesiell

vekt på barns medvirkning. Dette eksemplet, sies det i rapporten, ”viser at det ikke er noen motsetning mellom barns aktive medvirkning og det å arbeide med et faglig innhold”.

Beskjedne tiltak

Både utdanningsdirektørene ved fylkesmannsembetene og relevante informanter i kommunene påpeker som nevnt ovenfor at statens satsing på implementeringsarbeidet gjennom å bevilge penger har vært og er beskjedent, og det framheves at statlig raushet er atskillig større når det gjelder kvalitets tiltak i skolen.

Det er blitt arrangert mange korte kurs rundt om i landet. Mer omfattende kurs med tid til mer dyptpløyende arbeid og innføring i implementeringsproblematikken har det med få unntak ikke vært midler nok til. Det er blitt ”mange happenings”, som Nordtømme sa på Solstrand, men kun få prosjekter av noen størrelse.

Målgruppen for de tiltakene som forekommer, er styrerne og de pedagogiske lederne, og i liten grad fagarbeiderne/assistentene.

OVERGANGEN BARNEHAGE - SKOLE

- Vi trenger en *skole* som er

BARNEHAGEMODEN

Sigurd Aukland mener nok at vi trenger en "skolemoden barnehage", men han vil minst like gjerne ha en "barnehagemoden skole" – en skole med lærere som kan se bakover på hva barn har med seg til skolen fra barnehagen, en skole der lærerne ikke sier "håper de ikke kan så mye" om de nye elevene.

Hvordan få alle skoler til å se gevinstene ved å samarbeide med barnehagen? Dette var Sigurd Auklands hovedspørsmål i foredraget *Samarbeid og sammenheng barnehage og skole – hva er det egentlig vi snakker om?* på den utdanningspolitiske konferansen til Fylkesmannen i Hordaland og KS Hordaland 17. mars.

Aukland er seniorrådgiver ved Universitetet i Stavanger. Noen av Første stegs lesere vil huske ham fra Første steg nr. 3/2007, der hovedtemaet var prosjektet *Barnehage + Skole = Sant!* Den gang var Aukland assisterende kommunalsjef i Klepp kommune i Rogaland og prosessveileder for prosjektet, som omfattet fem kommuner i Rogaland og Hordaland.

Aukland minnet om følgende beklagelige faktum: Barnehagen er mer interessert i samarbeid med skolen enn det skolen er i samarbeid med barnehagen: - Den avgivende instans er alltid mest interessert i samarbeid.

Førskolelærerne opplever det ofte som vanskelig å nå fram overfor lærerne. Denne vansken avtegner seg også i lovverket med forskrifter: Barnehagens rammeplan inneholder konkrete og imperative formuleringer om samarbeid med skolen. Skolens læreplan inneholder imidlertid det svakere ordet "bør" der det i rammeplanen står "skal" og "må".

Lærerne kan for lite

- Samarbeidet barnehage – skole handler om å forlenge gleden ved å begynne på skolen, sa han. For mange barnehagebarn får gleden ved å bli skolebarn en brå slutt. Aukland mener det blant annet kommer av at førskolelærerne er i stand til å verdsette og ivareta barndommens egenverdi, mens lærerne har en tendens til å se på barndommen mer som en transportetappe mot voksenlivet.

- Trolig er det slik at én av fem elever gruer seg for å gå på skolen – det er ganske mange, det, sa han.

Årsaken er at skolen og lærerne ofte vet for lite, kanskje vet de ingenting, om de nye elevene. Noen av de ferske skolebarna kan i større eller mindre grad ha spesielle behov, dette kan også gjelde barn som ikke "feiler noe", men som likevel trenger litt hjelp for å komme i gang i den nye hverdagen som skolen representerer.

Noen barn trenger imidlertid også hjelp for problemer som bør forhindres fra å få utvikle seg til det verre i løpet av årene i skolen. Aukland mener derfor at spesialpedagogiske ressurser i betydelig grad må flyttes fra ungdomstrinnet, der de er konsentrert i dag, til barnehagen.

I rammeplanen står det da også at *Dersom det er behov for omfattende tilrettelegging, må samarbeidet etableres i god tid før barnet begynner i skolen.* Dette sitatet finnes også i veiledningsheftet *Fra eldst til yngst – Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* som Aukland har skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.

Fram for livslang lek

I skolesammenheng brukes honnørslagord som både *livslang* og *livsvid* læring. Aukland vil innføre begrepet *livslang lek*.

Han ser på leken som undervurdert, og peker på at svært mye læring skjer gjennom lek. Gjennom leken lærer barn samarbeid, akseptabel sosial atferd og empati – de tilegner seg dermed dannning og blir mennesker, *human beings*. Dette er kunnskap som ikke kan kartlegges på samme måte som for eksempel matematikk-kunnskaper. Aukland lurer på hvorfor noen tror at man kan planlegge at leken skal føre til en bestemt form for læring.

Aukland vil i det hele tatt ikke ha kartlegging av barn: - Kartlegging er for barn i risikosonen, og da skal kartleggingen ha som formål å hjelpe dem bort fra risikosonen. Barn



Heftet *Fra eldst til yngst – Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* kan bestilles ved hjelp av en e-post til publikasjonsbestilling@dss.dep.no publikasjonskode F-4248 B.

i alminnelighet skal ikke kartlegges, for de trenger det ikke. Å *observere* barn for å støtte dem videre, har derimot alltid vært barnehagefolks oppdrag.

Naturligvis lærer barn i barnehagen. Leseundersøkelsen PIRLS (= Progress in International Reading Literacy Study, gjennomført i regi av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, OECD) fra 2006 viser at femteklassinger som har gått i barnehagen leser bedre enn femteklassinger som ikke har gått i barnehage. Et glimrende argument for en barnehage som fungerer ut fra barnehagens pedagogikk og på barnehagebarnas premisser!



Foredragsholder på Solstrand:

Sigurd Aukland etterlyser mer forskning på temaet barns overgang fra barnehage til skole, og han mener skolen må få klarere

formelle pålegg om samarbeid med barnehagen.



– Ikke utbytte på barn

Om lag halvparten av alle norske barnehager er som kjent private. Noen av de private driver kommersielt, noen i stor stil, og eierne tar ut utbytte, til dels i millionklassen. Det er de sistnevnte Clas Jostein Claussen gjerne ser blir borte fra barnehagesektoren: – Ingen skal ta ut utbytte på barn.

Førsteamanuensis Clas Jostein Claussen er blitt beskyldt for å gå til angrep på private barnehager: – Det gjør jeg ikke. Jeg går til angrep på dem som stikker av med barnas penger. Det gjør jeg som forsker – men jeg er ikke verdinøytral.

Claussen fastslår at de fleste private barnehageeiere driver hederlig og forsvarlig, med barnas beste for øye. Noen driver imidlertid kommersielt med tanke på utbytte. Det offentlige har imidlertid ytt tilskudd og støtte til private drivere av hensyn til barnas ve og vel, ikke av hensyn til drivernes lommebøker.

En typisk privat barnehage er finansiert ved hjelp av lån i Den norske stats husbank samt et etableringstilskudd. Den daglige driften er betalt fullt og helt av det offentlige, ut over foreldrebetalingen som dekker 18 prosent..

- Noen private barnehageeiere sitter dermed med en betydelig formue som er bygd opp ved hjelp av offentlige midler, sier Claussen. - Eierne har tatt opp et lån, men lånet er gitt med sikkerhet i barnehagens bygningsmasse. Ofte har eieren dannet et aksjeselskap som står som barnehageeier, og det er aksjeselskapet som har lånt penger i Husbanken. Aksjekapitalen er gjerne liten i forhold til bygningsmassens verdi.

Lønnsomt for eierne

Det hender at disse barnehage-ASene er orga-

nisert i konsernlignende konstruksjoner. Ifølge sine egne vedtekter drives de ikke-kommersielt. Av regnskapene, som Claussen har sett flere av, framgår det at overskuddene er beskjedne.

- Det er imidlertid vanlig med forskjellige typer såkalte fremmedtjenester, sier han. - Barnehagen kjøper tjenester fra morselskapet. En typisk tjeneste kan være leie av lokaler, som det betales til dels høy husleie for. Husleien betales med offentlige midler. Eierne av barnehage-ASet er den samme som eier lokalene som leies ut. Regnskapsmessig reduserer det overskuddet kraftig, og pengene blir hos eieren.

Det er ikke bare store kommersielle drivere

som driver slik, Claussen har også sett på familie- og menighetsbarnehager. Menigheten leier ut lokaler til menighetens barnehage. Han sier leieinntektene kan beløpe seg til en avkastning på 25 prosent av den investerte kapitalen!

Rammetilskudd fra 2011

Claussen ser positivt på rammetilskuddsordningen som er varslet fra 2011. Han ser også en viss fare ved den, om ikke de rette grep tas fra lovgivers side: - Ordningen vil oppheve statens økonomiske direktekontakt med barnehageeierne, private så vel som kommunale. All kontakt vil være mellom kommunen og eierne. Ingen kan nekte en misfornøyd privat eier å legge ned barnehagen. Det er kommunen som kommer i klemme. Resultatet kan bli at kommunen kan bli tvunget til å kjøpe barnehageplassen for å sikre barns og foreldres lovbestemte rettigheter, med den følge at det offentlige betaler to ganger for samme barnehage!

Politikere vil ha utbytteforbud

Politikere fra KrF, Ap og SV tar til orde for utbytteforbud. Det er skattebetalernes penger som misbrukes.

I følge Dagens Næringsliv har det private barnehagefirmaet Eidissen og Carlsen tatt ut 17 millioner kroner i utbytte fra 2002 til 2007. En annen stor barnehageentreprenør, Barnehagebygg, tok ut 10 millioner kroner i 2007.

Dagrun Eriksen, Kristelig Folkepartis representant i Stortingets kirke-, utdannings- og forskningskomité, stiller seg svært skeptisk til at private barnehageeiere kan ta ut økonomisk utbytte av sin virksomhet, og hun understreker at dette er skattebetalernes penger. Eriksen vil forby private eiere å ta ut økonomisk utbytte.

Gunn Karin Gjøl, Arbeiderpartiets nest-

leder i Stortingets familie- og kulturkomité, er enig med Eriksen. Hun påpeker at det er vanskelig å forsvare økonomisk utbytte i barnehagesektoren når nesten 100 prosent av kostnadene er dekket av staten.

Også Sosialistisk Venstreparti støtter Eriksen. Statssekretær Lisbet Rugtvedt i Kunnskapsdepartementet er glad for Eriksens forslag.

Robert Ullmann, daglig leder av Stiftelsen Kanvas som driver en rekke barnehager, sier Kanvas tar avstand fra utbyttebarnehagene fordi Kanvas mener de forringer kvaliteten i barnehagesektoren (klassekampen.no 2. april 2009).



Intervjuet: Førsteamanuensis Clas Jostein Claussen ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo, har blant annet skrevet HiO-notat 2008 nr. 5:

Privat og kommersiell barnehagedrift – Aktuelle problemstillinger, drøfting og eksempler.



Private billigere på personalets bekostning

Gjennomsnittslønnen per årsverk i en privat barnehage er 296 127 kroner, mens gjennomsnittslønnen per årsverk i en kommunal barnehage er 323 677 kroner. 13,5 prosent av de private barnehagene har ingen utgifter til pensjonsordninger, og bare 7 prosent av de private har pensjonsordninger som er bedre enn de dårligste kommunale ordningene – ifølge Telemarksforskning (2008).

Telemarksforskning ved forskerne og rapportforfatterne Trond Erik Lunder (prosjektleder) og Lars Håkonsen publiserte i 2008 på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet rapporten *Kostnadsforskjeller i barnehagesektoren*, basert på situasjonen i 2007. Rapportens hovedfunn, slik det forholdsvis ensidig også ble presentert i massemediene for knapt et halvt år siden, var at kommunale barnehagers driftskostnader ligger gjennomsnittlig 13 prosent høyere enn private barnehagers.

Massemediene fikk i liten grad med seg at kommunale barnehager driver dyrere fordi de gir de ansatte bedre lønn og bedre pensjonsordninger enn hva private drivere gjør, og fordi personaltettheten gjennomgående er bedre i de kommunale enn i de private barnehagene. Omvendt uttrykt har private barnehager flere barn per ansatt. Lønnspranget fra 296 127 kroner per årsverk per år i private barnehager til 323 677 kroner i kommunale, utgjør et en lønnsforskjell på 18 prosent i de kommunalt ansattes favør. Lønnsforskjellen kan nok delvis skyldes enda mer utstrakt bruk av ufaglærte i private barnehager enn det som er tilfelle i kommunale. Videre sies det i *Kostnadsforskjeller ...* at "en relativt stor andel av forskjellen på personalkostnader per årsverk mellom private og kommunale barnehager, består i forskjeller i pensjonsordningene".

Når det gjelder personaltettheten, bereg-

ner Telemarksforskning at kommunale barnehager har 10,5 prosent gunstigere beman-ning enn private barnehager.

Personalkostnadene utgjør 80 prosent av kostnadene til ordinær barnehagedrift, påpeker Telemarksforskning. De beregnede personalkostnadene per årsverk ligger 20 prosent høyere i kommunale barnehager sammenlignet med private.

Ikke offentlig støtte til utbytte

Forskerne skriver at dersom de private barnehagene skal oppnå de samme lønns- og pensjonsvilkårene og den samme personaltettheten som i kommunale barnehager, må forskjellene utlignes gjennom økt offentlig støtte. Samtidig etterlyser de bedre modeller for kostnadsberegning. De understreker også at en ny modell for økonomisk støtte må konstrueres slik at pengene faktisk går til lønn og pensjon for de ansatte, og ikke til utbytte eller egenkapitalstyrking.

Telemarksforskning peker på flere forhold som bidrar til billigere privat drift: De private har i mindre grad barn fra språklige minoriteter, og de har i mindre grad barn med særlige behov. Til gjengjeld har de gjennomgående flere barn under tre år, noe som ut fra gjeldende regelverk utløser større offentlige tilskudd.

Det offentlige tilskudd til en privat plass for et barn yngre enn tre år er dobbelt så stort som tilskuddet til en plass for et barn som er tre år eller eldre. Ifølge Telemarks-

forskning koster en plass for et barn under tre år i virkeligheten bare 62 prosent mer enn plassen for et eldre barn. Private barnehager med forholdsvis mange barn under tre år får dermed en betydelig merfor-tjeneste, mens kommunale barnehager får tilskudd som i større grad samsvarer med de reelle merkostnadene ved de yngste barna.

Effekten av full barnehagedekning

Forskerne underslår ikke at det er visse usikkerheter knyttet til analysene deres, og årsaken til det er "mangelfull eller upresis regnskapsføring". Det fastslås at de kommunale regnskapene kan bli bedre enn det de gjennomgående er i dag, men først og fremst "er dette et problem knyttet til de private regnskapene".

Forskerne ser for seg at full barnehagedekning med tiden vil måtte føre til enten lavere foreldrebetaling eller høyere kvalitet. De oppfordrer helt avslutningsvis i rapporten til i kommende kostnadskartlegginger å dokumentere hvordan full barnehagedekning etter hvert påvirker kostnadene i sektoren.

Utdanningsforbundets selvsagte mål er at ansatte i private barnehager skal ha like gode lønns- og pensjonsvilkår som de ansatte i kommunale barnehager, og at personaltettheten skal være like god i kommunal og privat sektor. Offentlige midler skal brukes til disse formålene og ikke kunne tas ut i utbytte.

Rapporten *Kostnadsforskjeller i barnehagesektoren* (Telemarksforskning 2008, ISBN 82-7401-265-3) er på 182 sider. Interesserte finner den på www.telemarksforskning.no.



Barnehagebarn trenger **digital kompetanse**

For å tette gapet mellom lovens intensjoner og den faktiske digitale tilstanden i barnehagene, må IKT settes på den nasjonale barnehagedagsordenen og det må utarbeides en nasjonal standard for utstyr og kompetanse. I dag er den digitale standarden i den enkelte barnehage personavhengig og tilfeldig.

Av Kristin Holte Haug

Forskjellene er store norske barnehager imellom når det gjelder i hvilken grad informasjons- og kommunikasjonsteknologien (IKT) er tatt i bruk i det pedagogiske arbeidet. Barnehagens digitale tilstand synes å være avhengig av ildsjeler og tilfeldigheter. Det gir grunn til bekymring for om barnehagen oppfyller sitt samfunnsmandat, som er å tilby barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter (barnehagelovens § 1). Mens skolen får mye oppmerksomhet grunnet gapet mellom Kunnskapsløftets krav om digital kompetanse og lærernes forutsetninger for å realisere læreplanene, omtalt blant annet i NIFU Steps rapport *Digital kompetanse i norsk lærerutdanning* (28/2008), er

dette for barnehagens del langt på vei et ikke-tema (NIFU = Norsk institutt for studier av forskning og utdanning).

Parallelt med at digitale verktøy er blitt en naturlig og nødvendig del av dagens samfunn, ser vi at tilgangen til slike verktøy er ulikt fordelt. Også små barn lever i den digitale tidsalder. For barn som ikke har muligheter til og utforske IKT i hjemmemiljøet, begynner det digitale skillet tidlig. Barnehage og skole er sentrale institusjoner for å viske ut disse skillene. Det er på høy tid at IKT i barnehagen settes på den nasjonale dagsorden.

Det råder mange myter om små barns databruk. Er det slik at vi tenderer mot å definere det vi ikke forstår som "farlig", særlig for små barn? Også da fjernsynsapparatene begynte å innta godtfolks stuer fra 1960-tallet av, var mange engstelige for mediets negative virk-

ninger på barn og unge. Enkelte ser for seg det ensomme, dataspillende barnet foran en blåskimrende skjerm. Noen hevder at små barn umulig kan klare å håndtere kompliserte digitale verktøy. Andre påstår barn blir fysisk inaktive og passive når de får tilgang til en datamaskin. Kanskje bidrar slike myter til at gapet mellom lovverket og den faktiske digitale tilstanden i norske barnehager opprettholdes.

Lov og plan IKT-forplikter

Barnehageloven (2005) og rammeplanen (2006) danner en forpliktende ramme for barnehagens virksomhet. Loven pålegger barnehagen å gi barn grunnleggende kunnskaper på sentrale og aktuelle områder. Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter. Arbeid med digitale verktøy er klart aktuelt i lys av dette. Rammeplanen fastslår at barn bør få oppleve at digitale verktøy kan være en kilde til lek, kommunikasjon og innhenting av kunnskap. Videre sier den at barn må få hjelp til å bearbeide sine inntrykk og å reflektere over og sortere informasjon. Det finnes neppe noe medium hvor dette er så nødvendig som i forbindelse med moderne teknologi. Som støtte for barnehagenes arbeid med IKT ble det også utarbeidet et temahefte, *IKT i barnehagen*, som utdyper de kreative mulighetene knyttet til moderne teknologi. Utover dette har det vært ganske så stille fra

barnehagens fagdepartement. For eksempel inngår ikke digital kompetanse som et prioritert satsningsområde i Kunnskapsdepartementets (KD) *Kompetansestrategi for barnehagesektoren i perioden 2007 – 2010*.

Fornyings- og administrasjonsdepartementet (FAD) omtaler IKT i barnehagen i Stortingsmelding 17 (2006-07) *Eit informasjons-samfunn for alle*. I meldingen sies det at IKT kan supplere arbeidsmåtene i barnehagen, støtte barnas utvikling og tilby nye uttrykksmåter. På Dagsrevyen i 2007 kunngjorde statsråd Heidi Grande Røys at hun ville stimulere til og kartlegge bruk av IKT i barnehager. I ettertid er det utført en grundig kartlegging av utstyr, tilgjengelighet og bruk av digitale verktøy, der vel 1000 ansatte i norske barnehager er intervjuet. Her sier hele 85 prosent av disse at de ønsker opplæring i hvordan digitale verktøy kan brukes i det pedagogiske arbeidet (se rapporten *Barnehagens digitale tilstand*, Nina Bølgan 2009).

Sosiale foran skjermen

Oppsummert kan vi fastslå at det ikke mangler rammeverk og gode intensjoner, og ovennevnte kartlegging er en god begynnelse. Det er imidlertid fortsatt et langt stykke fram til en akseptabel digital standard i norske barnehager.

Det skal understrekes at det i noen barnehager utføres mye godt arbeid knyttet til digitale verktøy. Erfaringer fra barnehager med et digitalt kompetent personale, som har integrert bruk av digitale verktøy på linje med andre "selvfølgelige" barnehageaktiviteter, viser at barn er sosiale foran skjermen. De forklarer, argumenterer og samarbeider. Barn vil ikke passivt la seg underholde, de vil delta aktivt. Og barn er kompetente i håndtering av digitale verktøy. Hvem skulle tro at fem- og seksåringer kan lage animasjonsfilmer? Digital kompetanse hos små barn handler altså om mer enn dataspill og stillesitting foran skjermen. Det dreier seg om å prøve ut digitalkamera, webkamera, skanner, diktafon, GPS, MP3-spiller, lydopptager, tegneprogram, programvare for digital historiefortelling, og andre digitale verktøy som legger til rette for skapende og lærende virksomhet. Tenk hvilken innsikt barn kan få ved at barnehagen har montert webkamera i fuglekassa!

Erfaring med å stå bak kamera gir barnet kontroll, og ved bildemanipulering lærer barnet tidlig at ting ikke alltid er som de kan synes ved første øyekast. Tidlige erfaringer med kildekritikk og utvikling av sunne holdninger til teknologien kan bidra til å forhindre at barns databruk blir en passiv, ukritisk akti-

vit. Dette kan hjelpe barnet til senere å styre unna de verste fallgruvene med tanke på digital mobbing og misbruksproblematikk på nett. Intet filter for å forhindre uønsket digital aktivitet er så effektivt som det som sitter i hodene våre.

Lov og tilstand må sammenfalle

Barns rett til medvirkning står sentralt i barnehagens lovverk. Digitale verktøy er godt egnet til at barna kan delta gjennom hele prosessen. La barna selv ta bilder. Bilder tatt fra barnehøyde gir et annet perspektiv enn de voksnes. La barna skanne det pressete bladet samlet på forrige ukes skogstur for deretter å manipulere bildet i tegneprogrammet. Utskrift og laminering gir godt materiale for selvlagte lotto- og memospill. Barnets bilde av den lille larven på bladet, kan danne utgangspunkt for gjenkallelse, bearbeiding og refleksjoner i barnegruppa i etterkant. Begrepslæring og språktrening kan springe ut av slike sosiale aktiviteter. Her er det bare fantasien, de voksnes digitale kompetanse og tilgang på utstyr som setter grenser.

For å tette gapet mellom lovverkets intensjoner og den faktiske digitale tilstand i landets barnehager må IKT settes på den nasjonale dagsordenen. Det må utarbeides en nasjonal standard som omfatter minstenormer for digitalt utstyr, så vel som menneskelige ressurser. Midler til digital kompetanseheving blant de barnehageansatte i form av etter- og videreutdanning er sentralt. Barnehageeier må følge opp ved sette IKT på barnehagekartet, og de ansatte må konkretisere hvordan IKT kan integreres i hverdagen. Det må forskes mer på små barns bruk av IKT.

Også førskolelærer- og lærerutdanningene, som har satset grundig på å gjøre studentene til kompetente, personlige databrukere, mens IKT i pedagogisk arbeid med barna i mindre grad har blitt fokusert, må ta sin del av ansvaret. Vi må utdanne førskolelærere som er i stand til å bruke IKT som en integrert del av det pedagogiske arbeidet.

Barn trenger et digitalt kompetent personale som ligger minst ett skritt foran barnet i kunnskap og erfaring, som kan veilede og gi digitale utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.



Artikkelforfatteren: Førstelektor Kristin Holte Haug underviser ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier (foto: Jon Haug).

NY BOK



Lekende og lærende

Hvordan forvandle hverdagssituasjoner til en morsom kunnskapslek?

Dette er ett av de mange metakognitive spørsmålene Ingrid Pramling Samuelsson og Maj Asplund Carlsson tar opp i denne boken som er for en moderne klassiker å regne - den kom på svensk i 2003. Astrid Mangers oversettelse er forbilledlig.

Manger har også skrevet forordet til den norske utgaven, der hun slår fast at forfatterne "har gitt oss nye blikk på teoretiske begreper knyttet til de minste barnas læring, og vist oss hvordan vi kan lytte til og se på lek og læring som én og samme sak i barnas hverdag i barnehage og skole".

Tittelen *Det lekende lærende barnet* er bokens ledende motiv, skriver Pramling Samuelsson i forordet fra 2003. Dette motivet står sentralt for hele teoriutviklingen. Det handler ikke om lekende eller lærende barn, men om barn som leker og lærer samtidig.

Pramling Samuelsson forteller at gjennom denne boken har førskolelærere selv utviklet sin egen førskolepedagogikk - de har bidratt med mange innspill og er navngitt i forordet.

**Ingrid Pramling Samuelsson
Maj Asplund Carlsson**
DET LEKENDE LÆRENDE BARNET
I EN UTVIKLINGS-
PEDAGOGISK TEORI
Oversatt av Astrid Manger
Universitetsforlaget 2009
ISBN 978-82-15-01386-2
252 sider

Tilpasning, frigjøring og demokrati

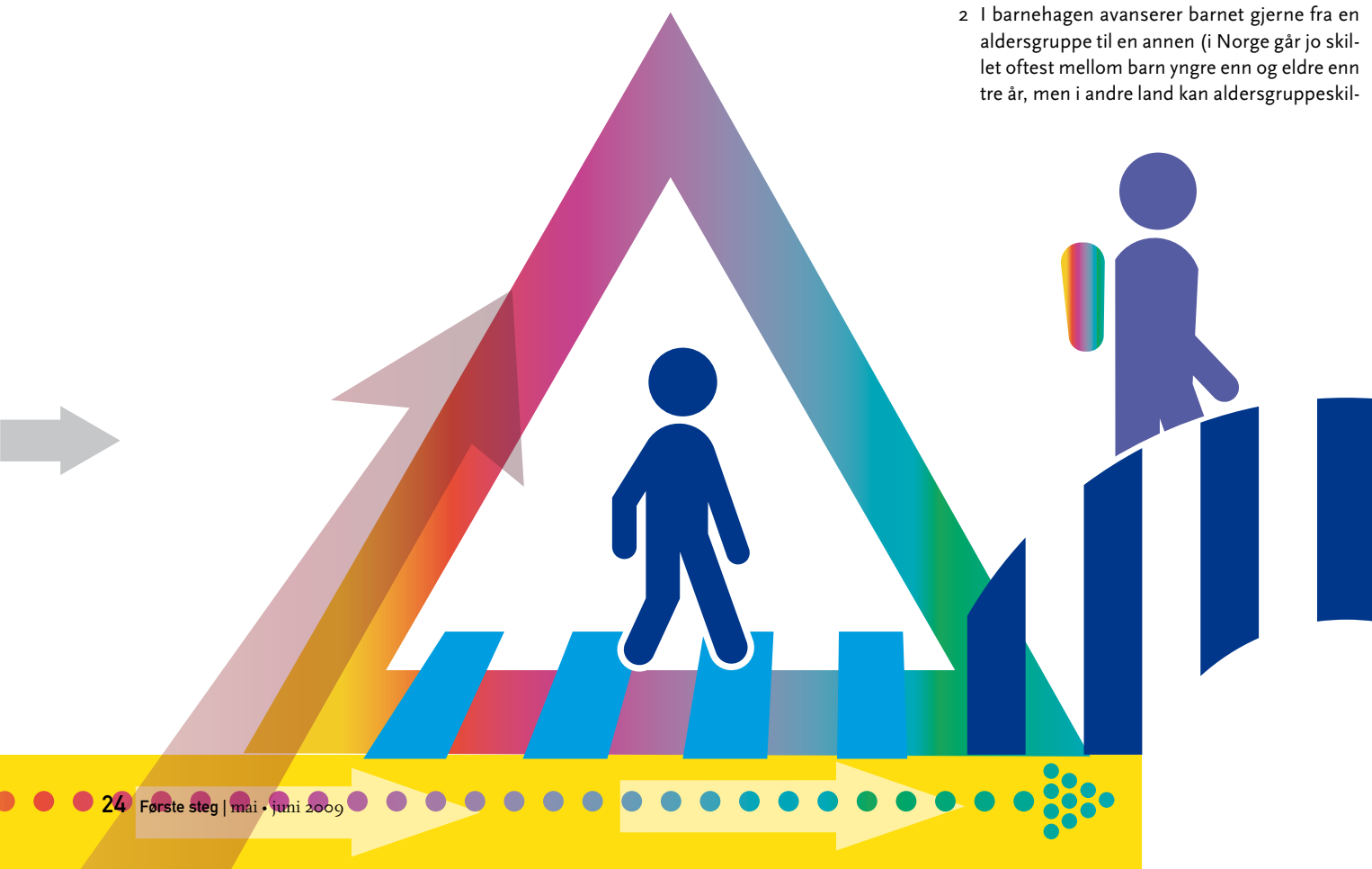
Barnets vellykkede overgang fra barnehage til skole er et viktig politisk og pedagogisk tema, skriver artikkelforfatteren. Han setter imidlertid overgangsbegrepet inn i et større perspektiv enn som så, idet han mener samfunnet og verden er i sterkt behov for et sterkere demokratisk engasjement enn det som er tilfelle i dag. I den prosessen har barnehagen og førskolelærerne en hovedrolle å spille.

Av Stig Broström

Ordet "overgang" kan bety så mye. Det kan innebære å gå over en grense, å forflytte seg fysisk fra en fysisk kontekst til en annen. Dunlop og Fabian definerer overgang som en ferd over tid fra et sted, en scene, en tilstand, en stil eller et tema til noe annet. I forhold til tidlig barndom kan barnets overgang defineres som ferden gjennom forskjellige oppdragelses- og opplæringsarenaer, i møtet med nye lærere og nye kamerater og venner (Fabian 2004, Kagan og Neumann 1998, Niesel og Griebel 2007).

I løpet av sine sju første leveår høster barnet mange erfaringer som følge av overganger, og som regel dreier det seg om *vertikale* sådanne.

- 1 Barnets første arena er den trygge familien med dens velkjente rytmer og rutiner. I ettårsalderen (cirka) tar barnet sitt første steg inn i det offisielle utdanningssystemet, det vil si barnehagen. Om dette finnes en hel del forskning, for eksempel Kiening (2002), Dali (2002), Clark (2007), og Griebel og Niesel (2002).
- 2 I barnehagen avanserer barnet gjerne fra en aldersgruppe til en annen (i Norge går jo skillet oftest mellom barn yngre enn og eldre enn tre år, men i andre land kan aldersgruppeskil-





- let være mer finmasket enn som så).
- 3 I Norge begynner barn på skolen i seksårsalderen, i andre land kan skolestartalderen være lavere. Overgangen fra barnehage til skole regnes som den mest omfattende og krevende. Mange har forsket på denne overgangen, for eksempel Dockett og Perry (2002), Johansson (2002), Peters (2002), Dunlop (2002), Margetts (2002) og Broström (2001, 2002, 2003, 2007).
 - 4 I kombinasjon med at de begynner på skolen, begynner mange barn også i skolefritidsordningen (SFO). I tillegg til disse vertikale overgangene, forekommer også horisontale.
 - 5 Først og fremst har vi de daglige overgangene. Barnet flyttes fra hjemmet til barnehagen og tilbake igjen. Disse daglige overgangene medfører for forskjellige barn møter med ulike rutiner og samhandlingsmønstre.
 - 6 Derne har vi overgangene fra hjemmet til skolen til SFO og til hjemmet igjen, en forflytning mellom tre kontekster. Denne rutinen er beskrevet av Inge Johansson (2007).

En overgang kan være traumatisk

Fordi barn opplever overganger fra sine tidligste leveår, er det fristende å anta at de erverver overgangskompetanse. Internasjonal forsk-

ning viser imidlertid at overgangen fra barnehage til skole kan være en utfordring for barnet. For noen barn kan denne overgangen være intet mindre enn traumatisk. Dette gjelder særlig barn med ikke-optimale utgangspunkt, for eksempel barn med særskilte behov og barn fra familier med en eller flere former for problemer (se Broström 2002, Napier 2002).

Skolestart innebærer mange forandringer og forskjeller for et barn. Barnet får en ny identitet, det blir en *elev*. Den nye statusen innebærer nye atferdskrav, barnet må lære seg klasserommets regler og språk, og det må lære å "lese" læreren (Broström 2001, Fabian 2007, Merry 2007). Fabian (2002) sier:

Når barnet begynner på skolen, møter det et større miljø og mer komplekse omgivelser, noe som kan gjøre det vanskelig for barnet å orientere seg.

I barnehagen var barnet eldst. Som ny på skolen blir barnet yngst, og det tvinges til å forholde seg til eldre medelever.

På skolen møter barnet mer komplekse sosiale mønstre. Jo flere barn, jo mer komplekse mønstre. Barnet vil også konfronteres med et skolesamfunn som er mye mer konkurranseorientert enn det barnehagen var.

På skolen er det færre voksne. Barnet får

dermed mindre personlig oppmerksomhet og mindre interaksjon med voksne enn det som var tilfelle i barnehagen.

Skolebarn er mindre autonome og blir tvunget til stor grad av fysisk disiplinering.

Barnet møter nye former for kunnskapskrav og nye former for utfordringer.

For å oppsummere med den amerikanske forskeren Pianta: Når barnet begynner på skolen, går det inn i en ny tilværelse "med økende krav og redusert støtte".

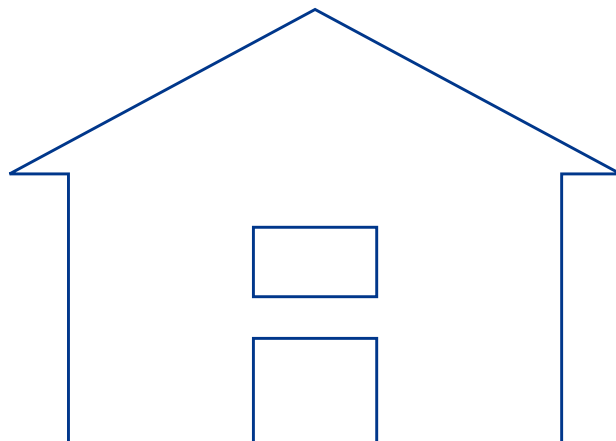
Kontinuitetsmangelen

Internasjonal litteratur beskriver en rekke problemer knyttet til barnets overgang fra barnehage til skole (se for eksempel Broström 2001, Dunlop og Fabian 2002). Hovedproblemet er mangelen på kontinuitet mellom barnehage og skole. Fabian (2002) deler forskjeller og mangel på kontinuitet inn i tre kategorier, og jeg legger til to for egen regning:

Mangelen på fysisk kontinuitet: De fysiske omgivelsene i barnehage og skole er til dels svært forskjellige, og antallet barn og voksne i barnehagen er ofte svært ulikt antallet barn og voksne i skolen. De yngste elevene synes ofte det er svært vanskelig å finne toalettet, for ikke å snakke om å bruke det med eldre



Om artikkelforfatteren: Stig Broström er lektor ph.d. ved Danmarks Pædagogiske Universitets-skole/Aarhus Universitet. Han var en av de seks hovedforedragsholderne på den internasjonale forskerkonferansen EECERA (= the European Early Childhood Education Research Association) i Stavanger 3. – 6. september 2008. Denne artikkelen bygger på Broströms hovedforedrag. Artikkelen er oversatt fra engelsk og bearbeidet for Første steg av redaktøren.





medelever til stede.

Mangelen på sosial kontinuitet: Barna skiftet identitet fra barnehagebarn til skoleelever. I betydelig grad får de et nytt sosialt nettverk, og de får nye voksne de må forholde seg til og samhandle med. I en studie har jeg påvist hvordan fire barn som i utgangspunktet var uavhengige, aktive og utforskende, og velfungerende blant sine jevnaldrende, ble helt forandret etter at de begynte på skolen. De ble mindre aktive og de framstod som usikre heller enn uavhengige. De klarte ikke å overføre sine kompetanser fra en kontekst til en annen.

Mangelen på filosofisk kontinuitet: Skolebarn opplever en annen tilnærming til læring enn det barnehagebarn gjør. Forskjellen mellom læring i barnehagen og læring i skolen kan være svært stor, viser studier fra forskjellige land (Broström 2001). Det vanlige er, i alle fall i de nordiske landene, at leken dominerer. Læring skjer gjennom lek, noe som gjør førskolelærers rolle i barnehagen til noe ganske så forskjellig fra lærers rolle i skolen. På skolen bestemmer læreren og elevene må følge med for å lære å lese, skrive og regne (Broström 2002). Dette er en forskjell som tvinger barn gjennom enorme forandringer.

Snakker ikke sammen

Mangelen på kommunikasjonsmessig kontinuitet: Foreldre, førskolelærere, SFO-lærere og lærere kommuniserer så godt som ikke! En dansk evaluering viser at førskolelærere har kun begrensede kunnskaper om skolen. Vanligvis tror førskolelærerne at skolen er slik den var da de selv var elever i den. Førskolelærerne tror ofte at skoleelevene sitter på en stol hele dagen. De går ut fra at læring i skolen dreier seg om arbeid, mens læring i barnehagen er preget av frihet og lek. Skolelærernes kunnskaper om livet i barnehagen er tilsvarende vag. Lærerne ser på barnehagen som et sted der barna får omsorg, ikke et sted der de lærer noe.

Mangelen på kontinuitet i den måten barna vurderer barnehage og skole: Stort sett har barn et forholdsvis balansert syn på hva skole innebærer. Noen nordiske studier viser imidlertid at for mange barnehagebarn har et bilde av skolen som et sted der barn sitter stille mens de lærer å lese, skrive og regne (Broström 2003). Ganske mange barn er redde for at de ikke vil klare å innfri skolens forventninger. Eksempelvis har professor Ole Fredrik Lillemyr ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trond-

heim utført en undersøkelse som viser at en tredel av barna er redde for å begynne på skolen.

I tillegg finnes to danske studier (Broström 2001). De tar for seg mer enn 700 seksåringer. Det viser seg at 12 prosent av seksåringene føler seg utrygge og engstelige, og 24 prosent regner med å møte lærere som skjeller dem ut og som kommanderer barna til å sitte stille. Mange barn tror de skal inn i et autoritært system når de begynner på skolen.

En seks år gammel gutt ble spurt om hva han trodde han ville lære på skolen. Han svarte: "Å tegne riktig, å gjøre lekser ordentlig, leke ordentlig, god bordskikk under måltidene, og å bruke lekene riktig. Gjør vi det ikke riktig, får vi kjeft. Om de andre barna ikke vil leke med deg, må du leke alene. Læreren slår deg."

Barn med slike meninger står i fare for å bli overmannet av skoleangst. Slik angst kan tappe barna så til de grader for energi at de ikke makter å mobilisere de ferdighetene og kunnskapene de faktisk besitter når de begynner på skolen.

Overgangsaktiviteter

Fordi så pass mange barn opplever denne følelsen av motstand ved overgangen til skolen, må pedagogene se det som sin oppgave å støtte barna for å gjøre overgangen mest mulig smertefri. De må få barna til å føle at de hører til i skolen. Da må de få barna til å føle seg trygge, avslappede og komfortable i de nye omgivelsene, barna må føle seg vel til pass og hjemmehørende.

Forskning viser at barn som trives i skolen, oftere opplever suksess i skolen, sammenlignet med barn som mistrives. Skoleprestasjonsmessige, sosiale og emosjonelle vansker det første året i skolen har en tendens til å vedvare senere i livet (Ladd og Price 1987).

En velforberedt og heldig overgang krever at flere beslektede elementer vies oppmerksomhet:

- 1 I hvilken grad er barnet "skolemodent"?
- 2 Barnet må få støtte fra foreldrene, familien og samfunnet.
- 3 Barn få ha god nok tilgang på kvalitetsbarnehager.
- 4 Læreren må være i stand til å innta barnets perspektiv og til å se hva som er barnets interesser og behov.
- 5 "Pensumkontinuitet".
- 6 Kommunikasjonen hjem – skole må fungere.
- 7 Skolen må være et sted der både barna og barnas familier føler seg velkomne.

Det å ta hensyn til punktene 1 – 7 vil si å ivareta de viktigste sidene ved barnets liv før og etter skolestart og å støtte opp under overgangen. De forskjellige forbindelsene som her framheves, er hentet fra en økologisk perspektivmodell (Bronfenbrenner) som er tilpasset overgangstemaet av Pianta og Walsh.

Dunlop og Fabian (2003) beskriver hvordan modellen kan brukes til å hente ut informasjon om innholdet i tre mikrosystemer: Barnets hjem, barnehagen, og skolen. Forholdet mellom disse tre mikrosystemene utgjør det Bronfenbrenner kaller *mesosystemet*, det systemet der de tre mikrosystemene samarbeider, utveksler informasjon og gir styrke til barnet.

Denne økologiske modellen hjelper oss til å formulere flere viktige spørsmål. Modellen kan brukes som et verktøy som hjelper oss til bedre å forstå barnets overgang, slik at vi kan finne fram til ulike overgangsstrategier (Dunlop og Fabian 2002). Disse strategiene kan ifølge Griebel og Niesel (2007) beskrives som tre former for kontinuitet.

Først har vi den *pedagogiske og programmessige kontinuiteten* mellom barnehage og skole. De fleste europeiske land har vedtatt nasjonale læreplaner eller rammer for de minste barnas læring. Disse planene eller rammene er samstemt med mål og formål beskrevet i skolens læreplaner. Selv om det rent retorisk uttrykkes kontinuitet, er det imidlertid ofte slik at denne kontinuiteten ikke framkommer særlig tydelig i hverdagen i barnehage og skole.

En annen strategi består i opprettelsen av et overordnet lederforum, som skal lede og organisere på et administrativt plan. Lederforumet sammenfatter strategier og initiativer fra kommuneadministrasjonen, skoleledelsen, barnehageledelsen og SFO-ledelsen, for på den måten å gjøre samarbeid lettere, arrangere fellesmøter, og for å kunne tilby likeverdige utdanningstilbud og arbeidsvilkår.

En tredje strategi er å etablere samarbeid og samhandling på det personlige plan mellom alle involverte fagfolk for på den måten å sikre *profesjonell kontinuitet* (Neumann 2002). I land som for eksempel Norge, Sverige, Danmark og Portugal pålegger politikerne barnehager, SFO og skoler å samarbeide. I 2006, for eksempel, anbefalte den danske skolestartkommisjonen følgende overgangsaktiviteter:

"Skolegrupper" i barnehagen.

- Skolen inviterer foreldrene på besøk og til møter.
- Barnehage og skole besøker hverandre ofte i løpet av året.



- Barnehage og skole utarbeider fellesdokumenter som definerer hva "skolemodenhet" er.
- Det arrangeres møter med foreldrene om skolemodenhet.
- Det arrangeres konferanser om barns skolemodenhet.
- Barn og førskolelærere deltar i undervisningstimer på skolen.
- I vårhalvåret gjennomfører barnehagene i nabolaget felles prosjekter.
- En førskolelærer er med en barnegruppe på skolen.
- Skoleklasser settes sammen for i størst mulig grad å ivareta barnas eksisterende vennskap.
- Lærerens undervisning i skolen skjer idet læreren iakttar informasjon om barnet i barnets mappe fra barnehagen.

I tillegg til disse tre strategiene tilføyer Neumann (2002) enda to:

Det trengs *strukturell kontinuitet*. Mange land forsømmer seg med hensyn til strukturell kontinuitet, ettersom barnehager for de minste, barnehager for de litt større, SFO og ulike skoleslag hører inn under forskjellige administrative regimer (Neumann 2002). Noen land, som Norge og Sverige, har klart å samle løpet fra barnehage til høgskole/universitet under ett departement, noe som gir langt bedre muligheter til å kombinere læring og omsorg og til å virkeliggjøre ideen om livslang læring. I motsetning til Norge og Sverige sliter Danmark fortsatt med de motsetningene som følger av at to departementer skal dele oppgaver og ansvar, og derav følger at også på kommunalt nivå blir oppgaver og ansvar delt, ofte med pulverisering av ansvar som resultat.

Til slutt må det understrekes at foreldrene har en sentral rolle å spille i arbeidet med en vellykket overgang. Det trengs *familiemessig kontinuitet*. Foreldrene engasjerer seg ofte i samarbeid med barnehagen, men sjeldnere i samarbeid med skolen. Samhørigheten mellom hjem og skole kan imidlertid etableres gjennom flere typer aktiviteter.

Økonomiske og politiske krav

Overgangen barnehage – skole inngår i en politisk diskusjon som føres på både nasjonalt og europeisk nivå. I Danmark, for eksempel, sies det i Dagtilbudsloven at det skal råde sammenheng og kontinuitet mellom ulike former for omsorg og utdanning, og at kontinuiteten må sikres ved overganger slik at disse blir mest mulig harmoniske i forhold til skole og SFO.

I dokumentene etter EUs Lisboa-møte forstås barnehagen som essensiell i forhold til barns læring etter barnehagealder. Problemer

tilknyttet overgangen barnehage – skole blir nevnt i både *Starting Strong I* (2001) og *Starting Strong II* (2006), rapportene fra Organisasjonen fra økonomisk utvikling og samarbeid (OECD). Også rapporten *Strong Foundations* fra FNs organisasjon for undervisning, vitenskap og kultur (Unesco) anbefaler at småbarns opplæring integreres tettere med grunnskolens barnetrinn.

Det foregår et arbeid for å smelte sammen utdanning og omsorg (på engelsk under begrepet *educare*). Mange frykter imidlertid at det kan bli mer utdanning/opplæring enn omsorg. I EU råder en klar politisk og økonomisk tanke om å gjøre barnehagen mer lik skolen, i en prosess vi i Norden gjerne kaller *skolifisering* av barnehagen. De politiske erklæringene som blir resultatet, vil i sterk grad påvirke nasjonale initiativ. Vi ser formuleringen av klare mål knyttet til flere forenklete metoder for måling av måloppnåelse. Mange steder tar lokale politikere og administratorer i bruk disse ferdigtestene slik at førskolelærerne kan undersøke om barna lærer i henhold til forhåndsdefinerte mål. Får denne utviklingen fortsette, vil det ødelegge barnehagens ideer om læring og omsorg. Derfor trenger vi å rekonstruere en kritisk holdning til hvordan småbarn lærer.

En kritisk barnehage må bygge på et kritisk samfunnsvitenskapelig og et kritisk, demokratisk syn på samfunnet. Den kritiske barnehagen må ha en læringsvisjon og et overordnet kritisk læringsformål.

Imperiet og Mengden

Ifølge Francis Fukuyama (1993), professor ved John Hopkins-universitetet i Washington D.C., innebærer Berlin-murens og Sovjetunionens fall historiens slutt, det vestligliberale demokratiets ultimate triumf og den økonomiske og politiske liberalismens endelige seier (hvilket ikke er så sikkert lenger, som følge av den dyptgående økonomiske krisen så godt som hele verden nå er inne i). *Konsumentismen* har tilsynelatende feid politisk engasjement av banen, men bare tilsynelatende. Eksempler på engasjement er Michael Hardt, professor ved Duke-universitetet i Nord-Carolina, og den italienske filosofen Antonio Negri med sin kritiske analyse av den moderne kapitalismen (Hardt og Negri 2003).

Hardt og Negri bruker den teoretiske figuren *Imperiet*, et obskurt globalt hierarki som gjør nasjonalstatene maktesløse. Imperiet framstår som tre dimensjoner: 1 Den eksklusive sirkelen av de mektigste landene, 2 de flernasjonale selskapene, og 3 private organisasjoner og lobbygrupper (med private orga-

nisasjoner menes det som på engelsk kalles non government organisations, NGO, "ikke-regjeringsorganisasjoner").

Imperiet organiserer og står bak et politisk system som kontrollerer og regulerer verdensmarkedet og den globale orden. Denne globaliseringen av den kapitalistiske produksjonen er historisk noe fundamentalt nytt.

Parallelt med Imperiet finner vi *Mengden*. Mengden vil ikke si det samme som den tradisjonelle arbeiderklassen, navnet betegner heller et mangfold av produktive og skapende individer. De har et stort ønske om å oppnå innflytelse. De dyktigste av dem har en tendens til å bli sugd opp av Imperiet.

Frigjøring består i å avsløre ideologien. Mengdens strategi overfor Imperiet består i å etablere et direkte globalt demokrati basert på tre politiske krav, rettighetskrav som også angår barnehagebarna.

Først *retten til verdensborgerskap*. Det å være verdensborger innebærer å se seg selv som et politisk individ, et menneske som påtar seg ansvar og som deltar i å finne løsninger på lokale og globale problemer. Vi kan sammenligne med FNs barnekonvensjon, som sier at barn har rett til medvirkning og barns medvirkning og samarbeid må prege dagliglivet i barnehagen.

Kravet om *samfunnslønn* innebærer at alle skal ha krav om en garantert inntekt. Alle mennesker bidrar til samfunnet. Mengdens arbeid er en grunnleggende skapende aktivitet, som også bidrar til å gjenskape verden. Også barna bidrar. Hjemme og i barnehagen utfører de arbeid for samfunnet når de lærer. Fra et samfunnsmessig synspunkt er barns læring samfunnsmessig nyttig arbeid på like linje med det arbeidet en håndverker eller en bankdirektør utfører.

Det tredje kravet er retten til *kontroll over produksjonsmidlene* samt retten til *kontroll over egen kropp og egen tanke*. Imperiets kontroll over produksjonsmidlene og retten til å bestemme, resulterer i fremmedgjøring og manglende anerkjennelse av dem. Av den grunn må Mengden ta over kontrollen. Tilsvarende må barna hjemme og i barnehagen bli involvert i avgjørelsene. Barn føler seg ikke anerkjent dersom de ikke har noen kontroll, eller dersom de ikke får lov til å si sin mening om livet i familien og livet i barnehagen.

En fullbyrdelse av disse tre kravene innebærer at individet og gruppen kan bli anerkjent for det individet eller gruppen gjør.





Anerkjennelse

Ifølge den tyske filosofen Axel Honneth (2006) har mennesket et antropologisk og ontologisk behov for anerkjennelse. Uten anerkjennelse kan individet ikke oppnå en personlig identitet. Anerkjennelse er et vilkår for menneskelig selvrealisasjon. Dette er årsaken til at et demokratisk samfunn må tilby sine borgere en grunnleggende anerkjennelse, en anerkjennelse som kan uttrykkes eller undertrykkes via de tre anerkjennelsessfærene:

I *privatsfæren* finner vi at symmetriske relasjoner som kjærlighet og vennskap gir individet et grunnleggende godt selvilde, en slags emosjonell anerkjennelse. I forhold til små barns læring er disse symmetriske relasjonenes betydning blitt definert av Berit Bae. Emosjonell anerkjennelse gir individet trygghet, et godt selvilde og kroppslig integritet.

I *lovsfæren* finner vi individets universelle juridiske rettigheter, for eksempel ytringsfriheten. Det at individet kan opptre som et aktivt samfunnsmedlem gir individet selvrespekt og selvbevissthet. Vi ser dette også i barnehagen når barnet bruker sin rett til å bli sett og hørt, til å medvirke og påvirke, noe som gir barnet dets sosiale integritet.

I *verdisfæren*, i kulturelle, politiske og arbeidende samfunn, strever individet for å bli et integrert medlem. Når individet anerkjennes som en egen person, oppnår det selvbevissthet. I barnehagen ser vi barna danne slike samfunn i leken, i sine gjensidige relasjoner, og i sin felles utforskning av verden. Barnet får verdighet. Barn kan imidlertid bli utstøtt av samfunnet, det skjer dersom barnet om og om igjen får høre at "du får ikke være med". Da svekkes barnets selvbevissthet.

Kan det moderne demokratiske samfunnet tilby borgerne anerkjennelse innen alle de tre sfærene? Formelt sett er svaret ja, men vi finner mange unntak. I *privatsfæren* forekommer misbruk og voldtekt. I *lovsfæren* ser vi at mennesker diskrimineres, de får ikke sin rett etter loven. Dette rammer oftere medlemmer av etniske minoritetsgrupper enn andre. I *verdisfæren* ser vi at mennesker ekskluderes og utsettes for fornærmelser og sjikane.

Mennesker som føler de ikke blir anerkjent, forsøker ofte å gjøre noe for å vinne anerkjennelse via alternative handlinger. Noen slutter seg til subkulturer, andre kan havne i kriminalitet.

En kritisk barnehage

Skal vi oppdra og lære opp barna i barnehagen til å tenke kritisk og demokratisk, noe som vil være en oppgave ut over å skoleforberede barna, ser jeg for meg to oppgaver.

For det første må vi reflektere over de overordnede utdanningsmålene, med tanke på framtidens menneske i framtidens samfunn. Dette innebærer å gjøre demokrati og medvirkning til noe vi etterstreber i det daglige. For det andre må vi formulere et innhold som knytter an til de overordnede målene, det vil si temaer som stimulerer til kritisk tenkning.

Ut fra overordnede mål er det ikke vanskelig å legitimere læring i barnehagen som stimulerer til kritisk tenkning, demokrati og likestilling. EUs toppmøte i Lisboa understreket at deltakelse, handling og demokrati er noe mer enn tilpasning. Gjennom læring skal barn bli reflekterte, aktive deltakere i demokratiske prosesser. Denne læringen begynner i barnehagen.

Opplæring til demokrati angår mer enn dagen i dag, det dreier seg om framtiden og vår verden. Et demokratisk menneske er et kunnskapsrikt og kompetent politisk menneske, med vilje til å delta og til å forandre. Store oppgaver for barnehagen betyr naturligvis store oppgaver for førskolelærerne.

Den tyske tenkeren Wolfgang Klafki snakker om *Bildung* – det norske ordet som ligner mest er dannelse. Førskolelæreren skal hjelpe barnet til å tilegne seg verden, samtidig som barnet lærer å egne seg til verden. Barnet må lære seg å se verden. Barnet skal leve i framtidens verden og må være i stand til å løse framtidens problemer.

Klafki analyserer det moderne samfunnet og reflekterer over hvordan framtiden kan bli. Han peker på noen *epoketypiske problemer*: Krig og fred, nord og syd, øst og vest, nasjonalisme, økologi og miljøvern, sosioøkonomiske ulikheter, og farer og muligheter ved

new management- og kommunikasjons-/massemediesamfunnet.

Dette er problemer som kommer til uttrykk hver eneste dag i barnehagen. Her et av Klafkis eksempler:

To femåringer prater sammen mens de spiser lunsj. Oscar, sønn av danske foreldre, spiser pølse og brød. Ahmed, sønn av foreldre med en annen etnisk tilhørighet enn den danske, sier: "Æsj, det der ser ekkelt ut, hvorfor spiser du sånt? Min far sier sånn mat er uren." Oscar svarer raskt: "Ikke snakk sånn om maten min!" Oscar snur seg mot en annen gutt ved siden av seg og sier: "Jeg liker slik mat. Hjemme spiser far og jeg pølse og brød med stekt løk til, nam nam!" Her grep førskolelæreren inn og utnyttet situasjonen. Hun ga guttene muligheten til å lære litt om hverandres kulturer, normer og verdier. Guttene fikk en innblikk i nasjonalisme, østvestkonflikter, og så videre. De fikk sine egne erfaringer. I dagene som fulgte, støttet førskolelæreren opp under guttenes tilegnelse av nye kunnskaper og normer.

Dersom førskolelæreren hele tiden er på hugget i forhold til slike epoketypiske problemer, har hun muligheten til å gjøre barnas tid i barnehagen til noe mer enn en tilpasning av barnet til skolen.

Naturligvis skal førskolelæreren forberede barnet på skolen på en god måte. Noe annet vil være uansvarlig. Samtidig må førskolelæreren være seg bevisst at dette ikke er tilstrekkelig. Samfunnet trenger aktive, kritiske borgere, individer med mot, integritet, ansvarsfølelse, medvirknings- og påvirkningsferdigheter.

Demokrati er noe som må læres. *Førskolelæreren* er den som må legge til rette for barns demokratilæring. Jeg håper inderlig at barnehager og skole snart vil bli i stand til å samarbeide om disse oppgavene.

Referanser

- Dunlop, A.-W. og Fabian, H. (2002): Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education. London: RoutledgeFalmer Education. Med artikler av Broström, Clark, Dali, Dunlop og Fabian, Griebel og Niesel, Kiening, Johansson, Margretts, Neumann, Peters.
- European Early Childhood Research Journal, Research Monograph Series 1, 2003. Med artikler av Broström, og Dunlop og Fabian.
- Fabian, H. og Dunlop, A.-W. (red.) (2007): Informing transitions in the early years. Research, policy &

- practice. London: Open University Press. Med artikler av Broström, Clark, Dockert og Perry, Fabian, Griebel og Niesel, Johansson.
- Broström, S. (2001): Farvel barnehage – hej skole. Undersøgelser og overvejelser. København: Systime.
- Fukuyama, F. (1993): Historiens afslutning og det sidste menneske. København: Gyldendal.
- Hardt, M. og Negri, A. (2003): Imperiet. København: Informations Forlag.
- Honneth, K. (2006): Kamp om anerkendelse. Sociale konflikters moralske grammatikk. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kagan, S. L. og Neumann, M. J.

- (1998): Lessons from three decades of transition research. The Elementary School Journal, 98 (4): 365 – 380.
- Ladd, G. W. (1990): Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers, in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? Child Development 1990, 61, pp. 1081 – 1100.
- Ladd, G. W. og Price, J. M. (1987): Predicting children's social and school adjustment following the transition from pre-school to kindergarten. Child Development, 58, pp. 1168 – 1189.
- Napier, J. (2002): Streets ahead. Nursery World, 102 (3818): 10 – 11.



Av Morten Solheim

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

Politiske interesser teller mest

Alle teller mer er en viktig rapport som dessverre bidrar til å opprettholde marginaliseringen av områdene lek og vennskap – områder som i rapporten framheves som barnas hovedinteresser.

Evalueringsrapporten om implementeringen av rammeplanen er et imponerende arbeid utført med beskjedne økonomiske ressurser. Kanskje er pengeknappheten grunnen til at kun to av syv fagområder blir viet ekstra oppmerksomhet? *Kommunikasjon, språk og tekst* og *Antall, rom og form* er de eneste delområdene fra del 2 i rammeplanen, Barnehagens innhold, som blir grundig evaluert i evalueringsrapporten *Alle teller mer – En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*, skrevet av syv forskere ved Høgskolen i Vestfold.

Det positive med valget av disse fagområdene er at det bidrar til å avdekke noen konsekvenser av de deler av barnehagepedagogikken som har høy politisk prioritet. Det bidrar også til å avdekke forhold ved de prioriterte fagområdene som kan *stride mot* rammeplanens innhold. Eksempelvis peker rapporten på at kartleggingsverktøy i utstrakt grad har begynt å slå rot i barnehagefeltet.

Det sørgelige er at rapporten gir et svakt bilde av hvordan barnehagene arbeider med lek og vennskap, som er de områdene i barnehagen som både barn og foreldre gir uttrykk for at de er mest opptatt av.

Hvem bestemmer hva det skal forskes på?

Begrunnelsen for å konsentrere seg om *Kommunikasjon, språk og tekst* og *Antall, rom og form* er at førstnevnte har hatt høy politisk prioritet, mens sistnevnte er det fagområdet som skiller seg mest fra den forrige rammeplanen. Begrunnelsen for vektleggingen av fagområder rent generelt lyder slik (Østrem m.fl. 2009, s. 6): "I og med at den reviderte rammeplanen har et tydeligere fokus på barns læring og på fagområder som kan gi assosiasjoner til undervisningsfag i skolen, er det viktig å undersøke hvordan denne endringen har påvirket barnehagens didaktikk." Begrunnelsene for disse valgene er etter min mening ikke gode nok.

Jeg mener det er betimelig å spørre hvem som bestemmer hva som er av forskningsinteresse. Dersom evalueringsrapportens konsentrasjon om de overnevnte fagområdene er å betrakte som effektforskning, ser jeg verdien. Likevel fører dette til at viktige områder blir nedprioritert. I denne sammenhengen har det således vært politikere og den utvalgte prosjektgruppa som har bestemt hva det er viktig å forske på. Det er muligens tabloid sagt, men jeg vil hevde at syns-

punktene fra de viktigste aktørene i barnehagen, *barna og foreldrene*, blir stående i en uheldig kontrast til det forfatterne har valgt å prioritere.

Den marginaliserte leken

I rapportens delprosjekt 5, som tar for seg førskolelæreres, fagarbeideres og assistenters perspektiver, understreker forfatterne igjen sin begrunnelse for at høy politisk prioritet er bakgrunnen for den særlige vektleggingen av de to fagområdene. De hevder av samme grunn at det er viktig å ha fokus på *hvordan* barnehager arbeider med disse områdene.

Men hva med de områdene som har *lav* politisk prioritet? Lek og vennskap blir av både barn og foreldre trukket frem som noe av *det aller viktigste* ved barnehagen. Dessverre kommer det dårlig frem i denne evalueringen hvordan det arbeides med lek og vennskap. Slik sett imøtekommer evalueringen politikernes interesser, noe som bidrar til økt kunnskap om områder som både barn og foreldre ser på som *sekundære* fokusområder i barnehagen.

Forfatterne skriver at Frode Søbstdads bekymring om at vektleggingen av fagområdene i praksis kan føre til mindre fokus på lek, er verdt å merke seg. Men dersom arbeidsgruppa mener Søbstdads bekymring er verdt å merke seg, hvorfor er ikke da leken viet større plass i rapporten? Jeg vil hevde at vektleggingen av to fagområder som har stor politisk interesse, bidrar til å opprettholde marginaliseringen av barnehagebarns hovedinteresser, som er lek og vennskap.

Spørsmål til forfatterne

Denne artikkelen er ikke ment som en anmeldelse av rapporten. Min intensjon er å stille forfatterne noen spørsmål om prioriteringer i evalueringsarbeidet, prioriteringer jeg mener kunne vært begrunnet bedre.

I og med at rapporten er bestilt av Kunnskapsdepartementet er det antakelig naturlig å prioritere områder av politisk interesse. I anbudsutlysningen legges det imidlertid, så vidt jeg kan se, ingen føringer for at nettopp de to nevnte fagområdene skal prioriteres. Kom eventuelle føringer senere, eller er prioriteringen en faglig vurdering gjort av forfatterne alene? Ble i tilfelle dette valget gjort før eller etter at tilbudet om evalueringsarbeidet ble oversendt departementet?

Den åpne barnehagen – et tilbud med egenverdi og en port inn til den ordinære barnehagen

Artikkelforfatterne peker på at den åpne barnehagen kan fylle flere viktige funksjoner for barn og foreldre. De etterlyser synlighet og dypere kunnskap om den åpne barnehagen, og presenterer her en sammenligning av de åpne barnehagenes situasjon i Norge og Sverige.

Av Marianne Hatlem og Catharina Frank

Apne barnehager er en egen type barnehage, med egne funksjoner og egenskaper. Stortingsmelding nr. 16 ... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring 2007-2009 (Kunnskapsdepartementet 2007) gir en beskrivelse av åpne barnehagers driftsform: "I en åpen barnehage tildeles ikke barna fast plass, men kommer sammen med en av foreldrene eller en annen omsorgsperson til de tider og på de dager de selv ønsker innenfor barnehagens

åpningstid. Tilbudet er i all hovedsak gratis (ibid.:68) ".

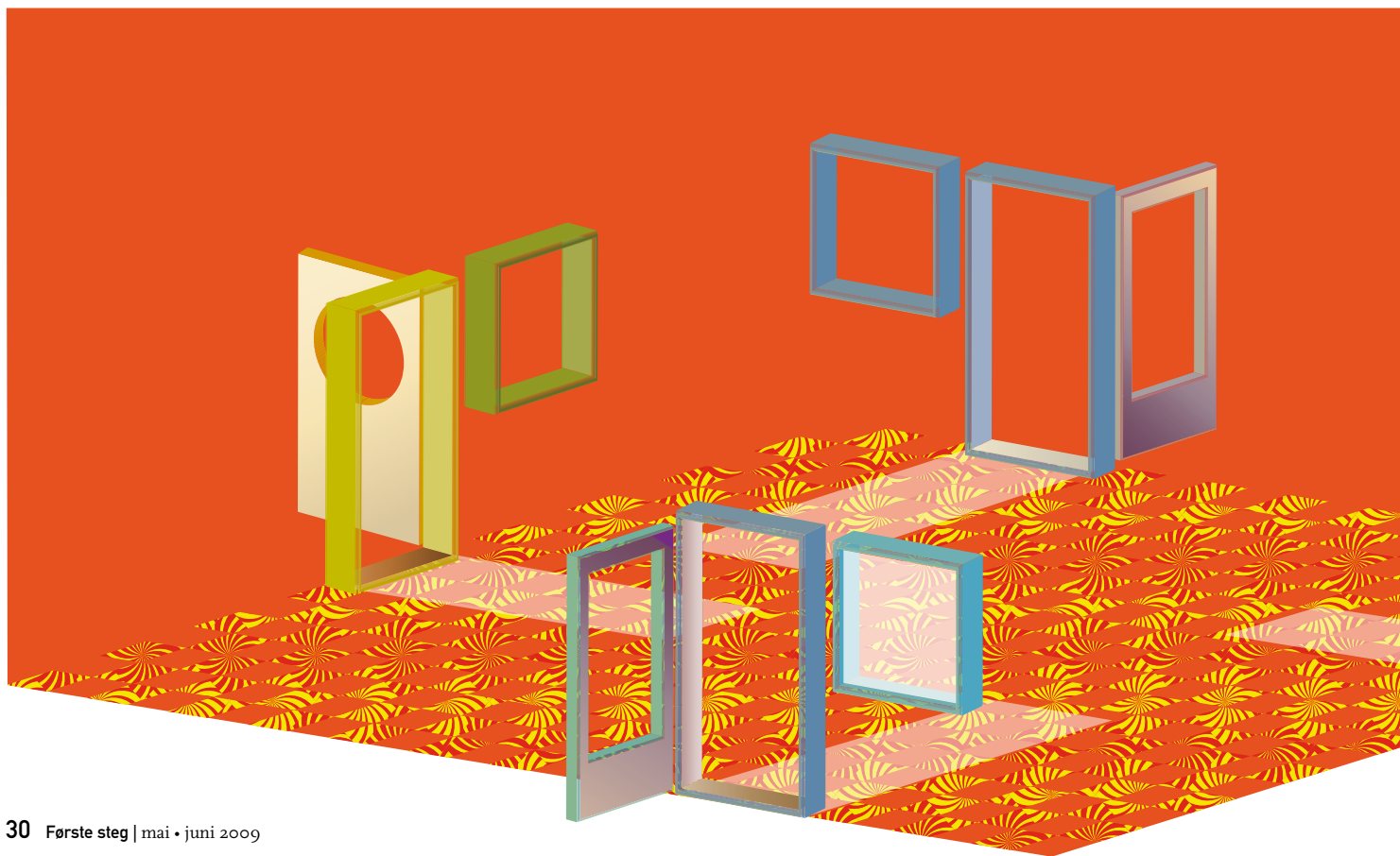
Brukere av åpen barnehage fratas ikke kontantstøtten og medfører således ikke utgifter eller inntektstap og kan derfor defineres som et lavterskeltilbud. Den eneste forutsetningen er at muligheten benyttes og at tilbudet er tilgjengelig. Stortingsmelding nr. 16 poengterer at "åpen barnehage er velegnet for å skape kontakt mellom småbarnsfamilier og for å skape kontakt i nærmiljøet (ibid.:68)".

Åpne barnehager er barnehagefenomen som eksisterer i Norge og i Sverige. I Norge

har det vært åpne barnehager siden 1988 og i Sverige siden 1972. Felles for både Norge og Sverige er at åpne barnehager er blitt viet lite oppmerksomhet til tross for sine 20 år i Norge, og 36 år i Sverige, og til tross for store endringer i samfunnet, ikke minst i tilgangen på ordinære barnehageplasser.

Holmlia først i Norge

Det første norske åpne barnehagetilbudet ble etablert på Holmlia i Oslo. Holmlia åpen barnehage la fra begynnelsen av vekt på pedagogisk tetthet ved å ha to pedagoger i tilbudet. Siden starten har utbyggingen av åpne barnehager pågått jevnt fram til 2005. I 2006 var det åpne barnehager i alle fylker. Fra 2005 til 2006 var det en nedgang på 417 barn fra 7881 til 7464. Fra 2006 til 2007 er tilbudet om åpen barnehage ytterligere blitt redusert med 200 plasser (Statistisk sentralbyrå (SSB) – www.ssb.no/barnehager).



De åpne barnehagene var fra begynnelsen av ment som et supplement, da tilgangen til ordinære barnehage tilbud var begrenset. I en tid med mangel på ordinære barnehageplasser representerte de åpne barnehagene en mulighet. I dag er situasjonen en annen. Stadig flere barn får tilgang til ordinære barnehage tilbud. Fra i år er retten til en barnehageplass lovfestet. Tilbudet er en rett for foreldre å få tilsyn til sine barn, men tilbudet har en kostnad. For dem som ikke er yrkesaktive av frivillige eller ufrivillige årsaker kan barnehageutgiften bli høy og være til hinder for deltakelse, jfr. Barneombudets artikkel *Vi har ikke en barnehage for alle* (Reidar Hjermann i Første steg nr.1/2008). Dette underbygges av tall fra SSB som viser en markant forskjell mellom de som benytter ordinær barnehage og de som ikke gjør det.

SSBs tall viser blant annet at foreldre fra språklige/kulturelle minoriteter søker barnehageplass betydelig sjeldnere enn foreldre fra majoritetsbefolkningen. Statistikken viser også at de yngste barna i mindre grad går i ordinære barnehager enn det de eldre førskolebarna gjør. Tallene for 2007 sier videre at 84 prosent av alle et- til femåringer går i barnehage. Tilsvarende tall for innvandrerbarn isolert er 51 prosent (www.ssb.no/barnehager).

En overgangs- og nettverksarena

Det særegne ved det åpne barnehage tilbudet er de muligheter denne barnehageformen gir foreldre til å bygge nettverk. Det er få møteplasser i samfunnet som er åpne for alle. I intervjuer gjort i Norge (Hatlem 2008) fortalte foreldre om verdien ved å treffe andre barn og foreldre, at barna fikk venner og ble bedt på besøk, med på turer og fødselsdager, og at foreldre fikk kontakt med andre foreldre. Åpen barnehage fremstod som en møteplass for fellesskap og vennskap, nettverk og relasjoner gjennom å møte og bli møtt. Barn som hadde savnet en barnehage, når alle de kjente gikk i barnehage, var fornøyd med å ha sin åpne barnehage.

For innvandrerforeldre kan åpne barnehager være en mulighet til innsyn og deltakelse i en norsk barnehagetradisjon som kan gjøre overgangen til en ordinær barnehage lettere. Foreldrene fortalte at det for dem var viktig at barna utviklet et godt morsmål og at åpen barnehage gav barna en anledning til å praktisere morsmålet, samtidig som de fikk andrespråksferdigheter gjennom å være i miljøet med samhandling og samspill med andre.

Flere av de åpne barnehagene arbeider med særskilte tiltak gjennom rekruttering og organisering for å legge til rette for flerspråklighet. Barn som har tilegnet seg reseptive lytteferdigheter og blitt trygge på tradisjoner og aktiviteter, vil kunne møte et ordinært barnehage tilbud på en annen måte. Foreldre som har fått kunnskap og innsikt vil lettere kunne søke sine barn til en ordinær barnehage.

Familiesentre i Norge

Familiesentre kan defineres som samlokalisert samvirke som driver helsefremmende og forebyggende arbeid gjennom veiledning og konsultasjon. Familiesentrene bygger på det faktum at det finnes en sammenheng mellom foreldrenes livsvilkår og deres barns helse. De støtter seg til det "preventive paradoks" (Antonovskij 1979) som bygger på at man best kan nå "familier med risikofaktorer" gjennom gode velferdstilbud for alle. I Norge er det nasjonale initiativet koblet til en langtidsplan for psykisk helse 1999-2006 (utvidet til 2008). Familiesentrene ble startet som et forsøk i seks kommuner, og nye kommuner er blitt tilbudt statlige bidrag ved oppstart av nye familiesentraler. Våren 2007 fantes det et drøyt 30 familiesentre i Norge (180 i Sverige).

I familiesentrene fungerer den åpne barnehagen som hjertet og magneten i virksomheten. Som forebyggende tiltak skal sentrene sørge for rett hjelp til rett tid (Haugland, Rønning og Lenschow 2006). I evaluering av forsøk med

familiesentre i Norge 2002-2004 var brukerne av de åpne barnehagene og brukerne av tverrfaglige team entydig fornøyd og begeistret, ungene gledet seg til å gå dit (Haugland, Rønning og Lenschow 2006/Hatlem 2008).

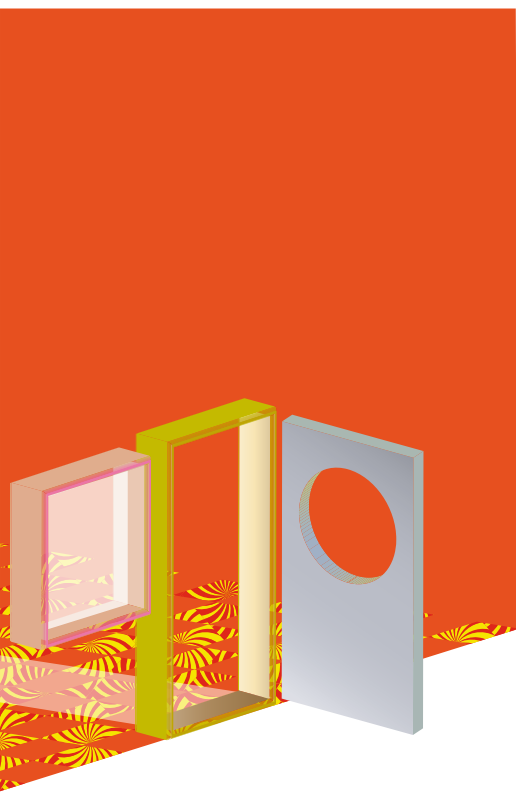
I Sverige har *Skolverket* (2005) konkludert med at åpne barnehager har en klar forebyggende effekt og at de er økonomisk rimelige. Ved at de åpne barnehagene har en tidlig anledning til å komme i kontakt med barn og foreldre og se samspill og samhandling, kan behov og støtte settes inn tidlig både profesjonelt og gjennom at foreldre kommuniserer og veileder hverandre. Tillit til samfunn og demokratiet bygges rundt kjennskap og tillit til enkelt individer. Ikke alle har tradisjon for å sende små barn i ordinær barnehage, ikke alle barnehager har kunnskap og erfaring med mangfold og en ressursorientert tilnærming til dette. En person, enten det er en fagperson eller andre foreldre, kan bidra til å åpne dører for bredere nettverk og økt kjennskap om lokalmiljøet.

Felles for alle ansatte i de åpne barnehagene i studien i Norge (Hatlem 2008) var at de kom "tett inntil dagene" til brukerne som kom til de åpne barnehagene. Variasjon i behov og ønsker var like mange og individuelle som brukerne. De fleste ville benytte åpne barnehager som en overgangsarena før et ordinært barnehage tilbud. I de åpne barnehagene som hadde ansatt flerspråklig personale, fortalte personalet at de fungerte som brobyggere over for foreldremed samme språk og kulturbak-



Om forfatterne: Marianne Hatlem (t.v.) er utdannet førskolelærer, nå høgskolelektor i pedagogikk

ved Høgskolen i Østfold. Hun har flere års erfaring med arbeid i og ledelse av ordinære barnehager, familiebarnehager, flyktningbarnehager og åpen barnehage som både heltids- og deltidstilbud. Hatlem er prosjektveileder i Østfold fylke for Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) og prosjektet *Språklig og kulturelt mangfold*. Hun var initiativtaker til *Åpen barnehagekonferanse 2008*, et samarbeid mellom Fylkesmannen i Østfold og Høgskolen i Østfold. Catharina Frank, som har skrevet den svenskspråklige delen av denne artikkelen, er førskolelærer i Stockholm. Hun har embetseksamen (fil. mag.) i pedagogikk med barne- og ungdomsvitenskapelig innretning (foto/copyright Hatlem ved henne selv, foto/copyright Frank ved henne selv).



grunn. De ansatte i de åpne barnehagene hadde en unik kompetanse i forhold til foreldremedvirkning og relasjonsbygging og til "å gå litt av veien sammen med" barn og foreldre og til å presentere muligheter i det tverrfaglige tilbudet og i lokalmiljøet. Uavhengig av status og bakgrunn var dette å ha barn felles for alle. Mange fedre benyttet tilbudet i forbindelse med pappapermisjon og ved skiftarbeid.

I Sverige från 1970-talet

Den öppna förskolans ursprung i Sverige kan spåras till den lekrådgivning som startade i början av 1970-talet. Lekrådgivningen gavs i samarbete med barnavårdscentraler (BVC). År 1972 flyttade lekrådgivningen i Haninge kommun ut från BVC till en ledig förskolelokal, och den första "öppna förskolan" uppstod. År 1983 infördes statligt bidrag för utbyggnaden av den öppna förskolan. Två år senare kom riksdagens principbeslut om en *Förskola för alla barn*. Beslutet gick ut på att alla barn senast 1991 skulle ha tillgång till förskoleverksamhet från ett och ett halvt års ålder. De barn som av olika anledningar inte hade plats i förskola skulle istället ha tillgång till öppen förskola. Därmed ökade utbyggnaden av den öppna förskolan kraftigt.

I början av 1990-talet avtog ökningen av antalet öppna förskolor, och en avveckling påbörjades istället. Skälen till avvecklingen var flera: Förskolans utbyggnad, de kommunala besparingarna i början 1990-talet samt slopandet av de riktade statliga bidragen 1993.

I Sverige är kommunerna skyldiga att erbjuda förskole- eller familjedaghemsplass till barn från ett års ålder när föräldrarna förvärsarbetar, studerar, är arbetslösa eller föräldralösa.

En förskoleplats i Sverige kostar familjen max 1260 kronor/månad, därefter minskar kostnaden för barn nummer två och tre.

Toppnoteringen av antalet öppna förskolor gjordes 1991, då det fanns 1644 verksamheter i landet. En successiv nedläggning skedde fram till 2005. År 2004 fanns 447 öppna förskolor i 141 kommuner, vilket innebar att hälften av Sveriges kommuner då saknade öppna förskolor (i Sverige finns 290 kommuner). Skolverket konstaterade år 2005 att minskningen av antalet öppna förskolor gick snabbare än den minskning av målgruppen som ägde rum i och med förskolans utbyggnad. Nedläggningstrenden bröts dock under 2006 och hösten 2007 rapporterades 455 öppna förskolor finnas i 162 kommuner. I Sverige förs ingen central statistik över antalet barn som besöker öppna förskolor.

En utmaning idag för Sveriges öppna för-

skolor är hur anpassning även till de mer resursstarka föräldragruppernas behov ska ske. Öppna förskolans huvudsyfte har sedan start varit att förebygga brister i föräldraskap och motverka familjens isolering. Föräldrarna anses behöva en kontaktskapande mötesplats med rådgivande och stöttande funktion. Inte sällan inriktas verksamheten särskilt till s.k. utsatta grupper som ensamstående föräldrar, unga föräldrar eller invandrare.

Det är tydligt att den öppna förskolans förebyggande utgångspunkt utifrån brister och problem i föräldraskapet har legitimerat verksamheten. Men i Sverige har statens syn på föräldraskapet från slutet av 1990-talet växlat från att se föräldrar som "behövande" till att idag se dem som "kompetenta". Idag besöks också den öppna förskolan av många resursstarka föräldrar som inte uppfattar sig som behovande utan som kompetenta behovsfylare i relation till sina barn. Denna föräldragrupp betraktar öppna förskolan som en möjlighet till kompetensutveckling av sitt barn, inte minst inför den kommande förskolestarten. Frågan är hur denna föräldragrupp ryms inom den öppna förskolan, där ramarna idag fortfarande baseras på förebyggandet av brister i föräldraskapet. Den öppna förskolan i Sverige behöver tillgång till aktuell kunskap om de stödbehov som finns inom olika föräldragrupper – även hos "kompetenta" föräldragrupper.

Veien videre

Det er gjort overraskende lite forskning på åpne barnehager i både Sverige og Norge. Det finnes mange spørsmål som kommunene trenger svar på for bedre å kunne planlegge virksomheten i de åpne barnehagene.

For eksempel er det gjort lite for å finne ut noe om behov og tilgjengelighet, og det er derfor vanskelig å si noe om tilbudet dekker

behovet. Det er også verdt å stille spørsmål ved om muligheten og tilbudet om åpne barnehager er kjent for potensielle brukere, noe som er nødvendig for å kunne møte mangfoldet i brukergruppen og tiden. I Sverige har blant annet de «kompetente» foreldregruppene ført med seg nye utfordringer for den åpne barnehagen. En utbredelse av familiesentre i Norge vil kunne skape samme utfordring også her.

For å kunne legitimere sin eksistens bør de åpne barnehagene kunne favne bredt og legge til rette for alle brukergrupper, samtidig som de skal bevare sin barnehageidentitet og de krav og forskrifter dette medfører. Samtidig må deres funksjon som en inkluderende mulighetsarena opprettholdes for dem som av ulike grunner på kort eller lenger sikt ikke velger eller kan velge å benytte ordinær barnehage. Dersom de åpne barnehagene reduseres funksjons- eller antallsmessig, er det svært viktig at grupper som før har opplevd terskler for å benytte ordinære barnehage tilbud, blir ivarettatt i det ordinære tilbudet uavhengig av familiens tilsynsbehov og økonomi.

Det kunne vært interessant å se på om de ordinære barnehagene kan gjøres mer åpne og inkluderende for brukerne, i form av innsyn og deltakelse som kan gi foreldre og andre innsikt utover den vanlige tilvenningsperioden. Det er også verdt å diskutere om det skal være rom for allsidighet, variasjon og ulike arenaer for førskolebarn og deres omsorgspersoner videre i, og etter, en tid hvor det ordinære barnehagetilbudet ekspanderer kraftig.

En sammenligning med Sverige kan gi forhåpninger om videre legitimitet. Der har de åpne barnehagene, til tross for ordinære barnehagers utbygging, barnehagerett og gjentatte nedleggingsstrusler, fortsatt en betydning og et mandat.

Litteratur

- Antonovsky, A. (1979): *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Arnet, Elisabeth (1989): *Holmlia først med "åpen barnehage"*, s. 8-9. Norsk Skoleblad nr.32/1989.
- Barnehager: endelige tall 2007 - Barnehaveveksten fortsetter. Statistisk sentralbyrå, <http://www.ssb.no/barnehager> (hentet 25.11.08).
- Frank, Catharina (2007): *På opp-täcktsfärd i öppna förskolan – en institution som väcker frågor*. Magis-

teruppsats i pedagogik med inriktning mot barn og ungdomsvenetenskap. Stockholm: Lärarhögskolan.

Hatlem, Marianne (2008): *Åpen barnehage - en møteplass i et fellesskapsperspektiv*. Masteroppgave i barnehage- og profesjonsutvikling ved Danmarks Pædagogiske universitetsskole, Århus Universitet København, Høgskolen i Vestfold, avdeling for lærerutdanning.

Haugland, Randi, Rønning, John A., Lenschow, Kirsti (2006): *Evaluerer av forsøk med familiesentre i Norge*

2002-2004. Regionsenter for barn og unges psykiske helse, helseregion nord. Institutt for klinisk medisin. Det medisinske fakultet. Universitetet i Tromsø.

Hjermann, Reidar (2008): *Første steg nr. 1, s. 4 - 5*. Oslo: Utdanningsforbundet.

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *.... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.

Svenska Skolverket (2005): *Öppen förskolas utveckling*, en studie av perioden 1980-2005.

Gratulerer, Unni!

En av landets mest aktive og oppegående pensjonister fyller 80 år mandag 1. juni. Unni Sophie Bleken brenner like mye for barnehagen og førskolelærerne som hun alltid har gjort.

Kampen mot den såkalte veie- og måle-barnehagen er den som står Unni Blekens hjerte nærmest for tiden, tett fulgt av ønsket om en nasjonal faglig debatt om alternative veier ut av den store førskolelærermangelen.

- Vi må stole på livet, sier Unni. - Treåringer er ikke til for å bli veid og målt av voksne. Treåringer er til for, sammen med oss, å finne ut av ting! Den overhåndtagende bruken av kartlegging og rapportering springer ut av en tenkemåte i strid med intensjonene i rammeplanen. Likevel sniker den seg inn, hjulpet av ambisiøse kommunepolitikere og førskolelærere som ser et hjelpemiddel som på en enkel måte kan dokumentere at barn lærer noe håndfast i barnehagen.

- Jeg er også forbauset over at det er så stille omkring selve førskolelærerutdanningen. De veivalgene som treffes nå, vil bestemme utviklingen i barnehagene i de neste årtiene. Jeg savner en kraftfull nasjonal styring av tiltak for å avhjelpe mangelen på førskolelærere.

Kunnskapsdepartementet har etter min mening valgt å overlate for mye initiativ til høyskolene og de kommunale eierne i jakten på veier ut av førskolelærermangelen, sier Unni. Hun legger ikke skjul på at hun er lite glad for de såkalt arbeidsplassbaserte førskolelærerutdanningene (ABf), som går ut på at en høyskole og en kommune samarbeider om finansiering og organisering av en førskolelærerutdanning på deltid for kommunens assistenter. ABf-ordningene er slik organisert, sier hun, at de ikke er åpne for innsyn fra utenforstående faglige instanser.

- Ekstraordinære grep må til, men vi må ikke rive ned kvaliteten på en utdanning som det har tatt årtier å bygge opp, sier hun.

Kjære Unni! Gratulerer! Hadde du ikke fått en gullmedalje allerede, skulle vi gitt deg en! Vi minner om at hun ble tildelt Kongens fortjenstmedalje i gull for sin innsats for barnehagene og norsk førskolelærerutdanning våren 2007.



NY BOK

Sjonglør på stram line

Endelig en bok som eksklusivt tar for seg styreren – uten sideblikk. Forfatterne tar for seg styrerrollene og oppgavene i barnehagehverdagen. De to har til sammen 31 års fartstid nettopp som styrere.

Avære profesjonell barnehageleder, en styrer, hva vil det egentlig si? Det er spørsmålet Ann Ingjerd Kanestrøm (styrer siden 1993) og Anne Haakonsrud (styrer siden 1994) har tatt mål av seg til å besvare i en ny bok.

Kanestrøm er styrer i Rygin barnehage, Haakonsrud i Lille Ekeberg barnehage, begge i Oslo. De skriver ut fra sin egen strengt personlige faglige ballast, idet de mener det styrker budskapets troverdighet, og de utfordrer således leserne til å slutte seg til de syn og

perspektiver de framlegger – eller la være.

Den profesjonelle styrer ivaretar først og fremst barnets interesser, det er der yrkets substans og status ligger, sier Kanestrøm. - Deri ligger også barnehagens samfunnsmandat.

Dette mandatet må imidlertid balanseres mot mange administrative oppgaver. Styrerrollene innebærer å være arbeidsgiverrepresentant og administrator, og økonom på grunn av sitt økonomiske ansvar for barnehagen. Styreren er personaller og ansvarlig for sine



Intervjuet: Styrerne Anne Haakonsrud (t.v.) og Ann Ingjerd Kanestrøm dissekterer styrerrollen i en ny bok, som ifølge forlaget foreligger i juni.

medarbeideres arbeidsmiljø.

- Styrerens lojalitet skal ligge hos barnet, og bare ved å ivareta alle disse oppgavene, ved å gå inn i alle disse rollene, ivaretar styreren denne lojaliteten, sier Kanestrøm.

- Jo flere faglig kompetente førskolelærere, jo lettere er det for styreren å lede driften av barnehagen, sier Haakonsrud,



**Anne Haakonsrud
Ann Ingjerd Kanestrøm
STYREREN –
EN BALANSEKUNSTNER
Cappelen Akademisk Forlag
ISBN 978-82-02-29359-8**

som tillegger at det de forsøker, er ved hjelp av praksisfortellinger å fortelle hvordan det etter deres mening er å drive den gode barnehagen.

Alle teller mer - men hva teller mest?

Er det det som kan telles eller det som virkelig teller, som skal styre utviklingen i barnehagen? Evalueringsrapporten *Alle teller mer* peker på store mangler ved og utfordringer knyttet til hvordan rammeplanens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart i Barnehage-Norge. Det er å håpe at stortingsmeldingens innhold og kvalitet vil ta tak i påpekningene i rapporten.

Høgskolen i Vestfold står bak rapporten med tittelen *Alle teller mer – En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tittelen *Alle teller mer* er flertydig. Tittelen spiller på barnets rett til medvirkning; barns uttrykk og interesser teller mer i barnehagens virksomhet. Tittelen peker også mot økende bruk av kartleggingsverktøy. Mye av dokumentasjonsarbeidet retter seg mot målbare ferdigheter som lar seg registrere og telle. Videre viser også *Alle teller mer* til det nye fagområdet *Antall, rom og form* som medfører økt fokus på tall og telling i barnehagens hverdagsaktiviteter. Til slutt poengteres de økonomiske rammene for implementeringsarbeidet. Det telles penger, og da fortrinnsvis småpenger, for å heve kompetansen i barnehagene.

Vi mener også at tittelen *Alle teller mer* gir oss en viktig påminnelse om at *alle i hele barnehagesektoren* teller mer enn vi kanskje tror, når det gjelder arbeidet med å gi alle barnehagebarn den beste starten på sin utdanning. Rapporten avdekker først og fremst et stort kompetansebehov på alle nivåer i sektoren, fra de ansatte i barnehagene til de som forvalter det statlige ansvaret hos Fylkesmannen.

Rapporten viser at det er stor vilje, og mye engasjement for å sette rammeplanens intensjoner ut i praksis, og førskolelærerne oppfatter planen som en anerkjennelse og bekreftelse av det arbeidet som barnehagene allerede er i gang med. Den reviderte rammeplanen opplevdes tydeligere sammenlignet

med den forrige, og den synliggjør arbeidet i barnehagen bedre som faglig arbeid som gir faglig status. Både førskolelærere og assistenter sier de har blitt mer bevisste i arbeidet med blant annet medvirkning og fagområder. Det kommer også tydelig frem at de barnehagene som jobber godt, systematisk og langsiktig med implementeringen av rammeplanen opplever at dette gir resultater.

Barnehagefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonene

Utdanningsforbundet har lenge sett behovet for en bestemmelse om barnehagefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonene. *Alle teller mer* bekrefter at mangelen på slik kompetanse er et problem.

Kommunene står overfor mange ulike oppgaver som individuell lovfestet rett til barnehageplass, tilsyn med både private og egne barnehager og søking om statlige midler til implementeringsarbeidet. Med mangel på barnehagefaglig kompetanse i kommunene sier det seg selv at utfordringene blir store. Som informanten i en av kommunene sier det: "Barnehagepolitikken er et av de mest komplekse og sammensatte politiske områdene vi har. Det er krevende. Det er annerledes med skolen. Der er kommunen eier, og ikke godkjenningssmyndighet for andre enn sine egne. Kommunens rolle og ansvar som eier/driver og som tilsynsmyndighet er uklar. Hvor ligger kompetanseutviklingsansvaret? Det er stort behov for avklaringer på dette området."

Enkelte kommuner ønsker å få kunnskap om barnehagens praksis ved å legge føringer

for omfang og metoder for dokumentasjon i barnehagene. Her kan man spørre om kommunens ønsker om innsyn og kontroll settes foran rammeplanens føringer for barnehagens metodefrihet. Det viser seg også at flere kommuner ikke skiller mellom rammeplanens begrep om dokumentasjon for å fremme refleksjon over egen praksis, og kartlegging av enkeltbarns mestring og ferdighetsnivå. Forskerne i Vestfold presiserer at "den tidsånd som preger utdanning både nasjonalt og internasjonalt med en økende tendens til å vurdere effekt og måloppnåelse, kan synes å ha fått innpass i enkelte kommuners initiering av arbeidsformer i barnehagen. Dette skjer i til tross for at det kan tolkes som et brudd på rammeplanens intensjoner". Disse bruddene synes spesielt å bli aktualisert i arbeidet med *Kommunikasjon, språk og tekst* og i samarbeidet mellom barnehage og skole.

Barnehagens innhold – hva er i fokus?

Noe av det mest tankevekkende *Alle teller mer* avdekker, er hvordan arbeidet med barnehagens innhold ser ut til å være i ferd med å forandre seg. Når en ser intervjuene med styrere i sammenheng med intervjuene med de barnehageansvarlige i kommunene, blir det tydelig at noen sider ved barnehagens innhold vektlegges mye mer enn andre. Spesielt dreier dette seg om fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst*, som 67 prosent av styrerne opplyser at deres barnehage arbeider mye med. Dette står i kontrast til fagområdene *Kunst, kultur, kreativitet, Nærmiljø og samfunn* og *Etikk, religion og filosofi*, som vekt-



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

(Foto: Petter Opperud)

legges av henholdsvis 32, 29 og 15 prosent av styrerne. Er det en fare for at fokuset på enkelte fagområder kan føre til at det brede og helhetlige læringssynet norsk barnehage har tradisjon for, kan være i ferd med å snevres inn?

Det er ikke bare mellom fagområdene fokus forrykkes, men også *innenfor* fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst*. Evalueringsrapporten viser hvordan andre styringsdokumenter enn rammeplanen ser ut til å ha stor innflytelse på barnehagens praksis. Særlig gjelder dette Stortingsmelding nr. 16 ... *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Informanten i en av kommunene sier: "Vi har hatt spesifikke fagkurs på språk, språkopplæring og bruk av TRAS. Det har vært en felles samling for alle lederne om stortingsmelding 16 og tidlig intervensjon. Vi har på den måten slått to fluer i en smekk."

Fokuset på fagområdet blir på denne måten knyttet til språkopplæring og kartlegging; begreper som ikke brukes om barnehagens oppgaver i rammeplanen. Når *Alle teller mer* også avdekker at bruk av TRAS i flere kommuner står sentralt i samarbeidet mellom barnehage og skole, tydeliggjøres det ytterligere at det ikke bare er rammeplanen som har betydning for hvordan barnehagens innhold organiseres og utvikles. Tidlig innsats handler i stor grad også om nok førskolelærere og et personale med kunnskap om og tid til enkeltbarnet og barnegruppa. Kanskje er ikke kartleggingssiveren like berettiget som den gjerne fremstilles som, når overgangene og sammenheng

i utdanningssystemet skal bedres? Det kommer i *Alle teller mer* tydelig frem at mange arbeider mye med barns rett til medvirkning, samtidig som dette oppfattes som svært vanskelig. Er det en sammenheng mellom manglende kompetanse i kommunene, økt fokus på kartlegging og utfordringene med barns medvirkning?

Systematisk dokumentasjon?

Alle teller mer inneholder eksempler på praksis der bruk av dokumentasjon ses i sammenheng med utvikling av barnehagens virksomhet. En informant fra kommunen sier blant annet: "Egentlig er kartlegging og dokumentasjon to helt ulike måter å jobbe på, og de står mot hverandre."

I noen av barnehagene er fokuset på dokumentasjon knyttet tett opp til arbeidet med fagområdene og barns medvirkning. Her brukes dokumentasjonen på personalmøtene for å reflektere og "lete etter" fagområdene og barnas medvirkning. Noe av dokumentasjonen brukes også for å synliggjøre arbeidet for foreldrene. I denne studien vises det tydelig at barna i barnehager der det arbeides systematisk med dokumentasjon og medvirkning, selv har mye å fortelle om de prosjektene de tar del i. Forskergruppen påpeker at det er "en klar sammenheng mellom det personalet sier om faglige prosessmål og det barna forteller og viser kunnskap om".

Hva teller mest?

Vi venter nå på den kommende stortingsmeldingen om innhold og kvalitet i barne-

hagene, som Statsråden skal legge frem i vår. Vi har gjennom *Alle teller mer* fått avdekket tydelige utfordringer som barnehagene står overfor. Vi håper stortingsmeldingen vil adressere disse og at Kunnskapsdepartementet (KD) vil bruke stortingsmeldingen til å "rette opp kursen" på de områder der denne evalueringsrapporten peker på klare brudd med mål og intensjoner vi finner i rammeplanen. Hva skal telle mest i det pedagogiske arbeidet i barnehagen?

Vi mener krav om barnehagefaglig kompetanse i kommunene må prioriteres, og at det samtidig legges til rette for at barnehagenes dokumentasjonspraksis blir i overensstemmelse med rammeplanens føringer. Det er urovekkende når styrere rapporterer at individuelle opplæringsplaner for barna prioriteres like høyt som dokumentasjon som grunnlag for refleksjon i personalet. Vi trenger et mer helhetlig kvalitetsutviklingssystem som kan være med å sikre at alle barnehager bruker hele rammeplanen, og ikke bare stykkevis og delt.

Stortingsmeldingen vil vise hva KD mener teller mest. Er det det som kan telles eller det som virkelig teller som skal styre utviklingen? Rammeplanen slår fast at den enkelte barnehage står fritt til å velge metoder og omfang for arbeidet med planlegging, dokumentasjon og vurdering. Dette ansvaret og denne faglige autonomien må vi synliggjøre og bruke. Det er førskolelærerne som har ansvaret for å tolke, forstå og gjennomføre i praksis de målene og det innholdet som rammeplanen har. Både styrere og pedagogiske ledere er ansvarlige for at hele rammeplanen blir brukt og vektlagt. *Alle teller mer* har klare utfordringer til hele barnehagesektoren. Disse utfordringene skal vi ta på alvor og gjennom faglige diskusjoner være med å utvikle barnehagens pedagogiske praksis.

"Vi trenger et mer helhetlig kvalitetsutviklingssystem som kan være med å sikre at alle barnehager bruker hele rammeplanen, og ikke bare stykkevis og delt."

Rammeplan med diskriminerende begreper

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver bruker begrepene etnisk og etnisitet om individer og grupper. I den sammenheng spør jeg: Er det mulig å skille mellom de som er "etnisk norske" og de som ikke er det? Og hvem er de "etniske minoriteter" som rammeplanen omtaler? Det er faglig og etisk viktig for oss som arbeider med barnehageforskning og for ansatte i barnehagen å rydde opp i begrepsbruken.

Av Sidsel Germeten

Forskningsprosjektet *Barnehagen – et inkluderende fellesskap* (Germeten, Kleemann, Nilsen, Niiranen og Saetveit 2008) har som mål å få kunnskap om hvordan barnehager oppfatter og praktiserer inkludering knyttet til de regionale flerspråklige og flerkulturelle forhold som finnes i Finnmark. I vårt prosjekt adresserer vi problemstillinger knyttet til barn av norsk/samisk/ finsk/russisk bakgrunn. Det er med dette flerspråklige og flerkulturelle bakteppet at vi stiller spørsmålene: Hva er etnisitet og hvem er etnisk norske?

Når rammeplanen formulerer barnehagen som en pedagogisk virksomhet, beskrives barnehagens rolle som oppvekst- og læringsarena "uansett funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn" (Kunnskapsdepartementet 2006:15). Her bringes altså "etnisk bakgrunn" inn som en egen kategori og som navn på en gruppe. Et annet sted (KD 2006: 27) settes etnisk bakgrunn i kategori som funksjonsnivå (igjen), og på enda et sted settes det sammen med alder og kjønn (KD 2006: 28). Hva innebærer det å ha "etnisk bakgrunn"? Er det noe felles vi kan si beskriver eller betegner individer og grupper klassifisert med "etnisk bakgrunn"? Ovenfor var det trukket ut to steder i rammeplanen der etnisk bakgrunn klassifiseres sammen med «funksjonsnivå»¹. Videre knyttes klassifiseringen på det ene stedet til bosted (som da må være noe annet enn etnisk bakgrunn) og til sosial og kulturell bakgrunn (som også må være noe annet enn etnisk bakgrunn). På det tredje stedet i rammeplanen knyttes etnisk bakgrunn til alder og kjønn som begge er individuelle egenskaper eller karakteristika ved en person, noe som skal kunne tyde på at "etnisk bakgrunn" skal kunne spores igjen hos enkeltindividet. "Etnisk bakgrunn" brukes altså både på gruppe- og individnivå. Er "etnisk bakgrunn" en viktig referanse for barnehagens personale i arbeidet med barn og foreldre, eller er dette bare en tradisjonell glipp med oppramsing av variabler som har festet seg som selvfølgelig? Om vi i stedet hadde brukt begrepet *alle barn*, ville "alle" også måtte ha en presisering? Eller ville vi oppfattet at "alle barn" innebar at alle var nevnt og ingen glemt?

Ukritisk bruk

Av alle kontroversielle begreper i tradisjonell sosiologi som *gender*, *class* and *race* som blir dekonstruert i forskning i dag, kan det se ut som om "etnisk bakgrunn" eller "ethnic diversity" som Jeanette Rhedding-Jones skriver om (Rhedding-Jones 2005:108), er blitt stående som en udiskutabel og fastlagt kategori. De brukes ofte og ukritisk. Det er riktignok språklige forskjeller mellom rammeplanens bruk av

"etnisk bakgrunn" og det engelske uttrykket Rhedding-Jones bruker. For det første konstituerer rammeplanens bruk av begrepet at "etnisk" har noe med bakgrunnen til et individ eller gruppe å gjøre. Begrepet anses som nødvendig og brukes eksplisitt, fordi det er ikke alle individer og grupper som kommer inn under denne betegnelsen. På sin side bruker Rhedding-Jones etnisk sammen med begrepet *diversity*, noe som skulle la seg oversette til norsk som "etnisk mangfold". Da framstår begrepet ikke i seg selv som en klassifisering, men synonymt med mangfold. Helt uproblematisk oppfatter jeg likevel at det ikke er å bruke sammensetningen "ethnic diversity". Hvorfor henger "etnisk" fortsatt med, og hvorfor knyttes det til "diversity"? Riktignok kan "diversity" alene oversettes med mangfold, men det innebærer et mangfold som beskriver motsetninger, det vil si *diverse*.

Jeg går til opprinnelsen av begrepet *etnisitet*. Ordet etnisitet stammer fra det greske ordet *ethnos* som betyr folk som bor utenfor Hellas. Vi er vant til å knytte begrepet "folk" til en geografisk dimensjon, som et land eller en stat. Oppfatninga av å ha samme "etnisitet" bygger vanligvis på ett eller flere fellestrekk som samme forhistorie og opphav, språk, kultur, samme levemåte og tradisjoner, og samme religion (www.borgos.nndata.no/Etnisitet.htm).

I Wikipedias leksikon (<http://no.wikipedia.org/wiki/Etnisitet>) finner vi denne definisjonen av etnisitet: "Etnisitet er en kollektiv identitet knyttet til forestillinger om kulturelt fellesskap som følge av (oftest) et antatt felles opphav. Etnisitet er forhold mellom grupper som oppfatter seg selv, eller blir oppfattet av andre grupper, som kulturelt særpregede. Gruppens felles identitet kan skyldes felles kulturelle, språklige, økonomiske, historiske, religiøse eller politiske kriterier, gjerne en kombinasjon av disse. Ordet ble først introdusert i språket på 1960-70 tallet. Det erstattet eller kom i tillegg til eldre begreper som var belastet med essensialistisk kultursyn som nasjon, folk, folkegruppe og rase."

Wikipedia er et medium som autoriserer ulike klassifiseringer (jfr. Germeten 2008) gjennom sine definisjoner. Etnisitet er, ifølge Wikipedia, en kollektiv identitet om et kulturelt fellesskap ut fra felles opphav. Samtidig brukes begrepet for å erstatte en annen klassifisering som gjennom tiden har fått negativ klangbunn, nemlig klassifiseringer knyttet til "rase".

Vi og de andre?

Det er riktig å diskutere videre hvilke barn og foreldre som kan bli klassifisert i henhold til "etnisk bakgrunn" slik begrepet blir brukt i rammeplanen. Eller for å si det på en annen måte: Er det noen som ikke har en etnisk bakgrunn? Dette perspektivet forblir uklart og uavklart i rammeplanen. Menes det med "etnisk bakgrunn" det samme

som barn med en annen kulturell bakgrunn enn "vår"? Betyr det barn av foreldre med minoritetskulturell bakgrunn, eller barn av foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn? – jfr. begrepsbruken i rammeplanen. Som beskrevet ovenfor har "etnisk bakgrunn" tradisjonelt vært et begrep i sosiologi, i varierende grad i fellesskap med "klasse, kjønn og rase" (Rhedding-Jones 2005: 109ff). I den sammenhengen blir ofte "samer", "kvener", "innvandrere", "asylsøkere", "minoritetskulturelle" og "personer med annet morsmål enn norsk", uansett andre variabler eller andre forskjeller og likheter, blandet sammen og puttet inn under kategorien individer med "etnisk bakgrunn". Er dette fordi disse grupperingene skulle ha en "spesiell etnisk bakgrunn" forskjellig fra "vi andre" som da forblir uten?

Begrepet "etnisitet" bærer med seg mange konnotasjoner, herunder hudfarge, utseende, religion, blodsband, og synet på noe som opphavelig eller opprinnelig. I postkolonial forståelse (se blant andre Andersen 2002, Rhedding-Jones 2005, Otterstad 2008) vil bruken av uttrykket *whiteness* antyde noe av det problematiske vi følger med begrepet "etnisitet". *Whiteness* handler om mer enn hudfargen hvit, det er selve kolonialiseringen, makten, overgrepet fra et imperialistisk mindretall overfor folkegrupper og nasjoner, som ligger til grunn for bruken av *whiteness*, skriver Rhedding-Jones (2005:111). "Etnisitet" har på samme måte konnotasjoner som tillegger begrepet en utvidet betydning. Vårt prosjekt handler ikke om distinksjoner knyttet til hudfarge, hårfarge, slektenskap, blodsband, opprinnelighet, "ekte" eller "uekte". Derfor vil vi velge andre former for beskrivelser av de barna vi studerer. Det er selve klassifiseringen vi vil til livs.

Samer som urbefolkning i Norge

Barnehagens ideelle mål er å være den inkluderende barnehagen. Barnehagens oppgave er å lære barn å respektere forskjellighet (KD 2006: 23). En beskrivelse av den inkluderende barnehagen konkretiserer dette til å omfatte et likeverdig tilbud til alle barn som er tuftet på individuelt tilrettelagt tilbud og lokal tilpasning av innhold, og (sitat): "herunder samiske barns språk og kultur". På nytt er det noen barn som trekkes ut og navngis spesielt. Det står videre beskrevet at barnehagen skal være et miljø der alle individer og kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig. Igjen er det forskjellighetene som trekkes fram og hylles, men etter vår oppfatning skal barnehagen både belyse ulikhetene og det som er felles. I alt arbeid er det av avgjørende betydning at personalet i barnehagen lytter, støtter og utfordrer barn, slik det også beskrives i rammeplanen (KD 2006:23). Samiske barns rett til "sitt språk og sin kultur" er beskrevet i et eget underkapittel i rammeplanen (KD 2006:19).

Det skilles mellom rettigheter i og innenfor samiske distrikt, det som vi kaller samiske forvaltningsområder. I samiske forvaltningsområder i Finnmark som Tana, Nesseby, Karasjok og Kautokeino har kommunene til oppgave å integrere samisk språk og kultur i alle barnehager. Utenfor samiske forvaltningsområder, som vårt prosjekt skal dekke, har barn og foreldre rett til å forvente at barnehagens personale har kjennskap til og legger vekt på at den samiske kulturen skal være del av barnehagens innhold. Vi vet at det utenfor de samiske forvaltningsområdene opprettes barnehager som har vedtekter som



Om Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning:



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



Om artikkelforfatteren: Sidsel Germeten er professor i pedagogikk ved masterstudiet i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring ved Høgskolen i Finnmark (Alta). Hun leder prosjektet *Barnehagen – et inkluderende fellesskap*, som støttes økonomisk av Norges forskningsråd gjennom programmet *Praksisrettet FoU*.

1 Uttrykket "barn med ulike funksjonsnivå" kunne også vært grunnlag for samme klassifiseringsdiskusjon. Siden dette perspektivet ikke er sentralt i vårt forskningsprosjekt, vil jeg kun vise til et annet sted der nettopp dette begrepet er diskutert (Se Germeten, 2007; 2008).

tufter på at barnehagens innhold, arbeidsformer og språkopplæring skal være i overensstemmelse med særskilte urbefolkningsrettigheter og samisk språklov.

Når barnehagens innhold beskrives (KD 2006, kap. 2), sees det på som sentralt at alle barn i barnehagen skal få muligheter til å delta i meningsfylte aktiviteter i fellesskap med andre. Selv om definisjonen på det inkluderende fellesskapet konkretiserer inkludering til å være retten til et individuelt tilrettelagt tilbud, presiseres det flere steder i rammeplanen at barnehagelivets kvaliteter er knyttet til relasjoner barna i mellom, altså til fellesskapet. Barnehagens mål er at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ, og utvikle "egne personlige og kulturelle identiteter" (KD 2006: 28). Rammeplanen presiserer at oppdragelsen i barnehagen er en balansegang mellom individualitet og fellesskap. Vi ser heller ingen motsetning mellom disse to oppgaver på papiret, men vi undrer oss på om balansegangen er like enkel i praksis.

Ett eller to morsmål?

Barns språk er av stor betydning for opplevelse av egen identitet og mestring, slik samiske barn blant annet er beskrevet. Det står i rammeplanen at mange barn har et annet morsmål enn norsk, og disse lærer norsk som andrespråk i barnehagen (KD 2006: 29). Barnehagen må da støtte barn i bruk av sitt morsmål, og samtidig arbeide aktivt for å fremme barns norskspråklige kompetanse. Videre står det i rammeplanen at "et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, men også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse". Dette perspektivet på morsmål kan oppfattes som om morsmål alltid er i entall, bestemt form. Det kan forstås som om et barn kan ha ett morsmål og et eventuelt andrespråk. Det som gjør det komplekst for mange barn i Finnmark, er at det kan være snakk om to eller flere morsmål, og skillelinjene mellom morsmål og andrespråk er uklare. Det kan være at et majoritetsspråk dominerer over et "glemt" morsmål, og at morsmålet må revitaliseres gjennom samvær med andre barn i barnehagen. Her er vi innenfor kjernen i det feltet vi ønsker å få kunnskaper om i vårt forskningsprosjekt. Dette er et komplekst og sammensatt felt gjeldende kultur og språk, særlig når språk som kulturelt uttrykk blandes sammen med begreper som "etniske minoritetskulturer" eller "doble kulturtilhørighet" slik dette sitatet i rammeplanen viser: "Barn som tilhører den samiske urbefolkningen, de nasjonale minoriteter og barn fra *etniske minoritetskulturer*, må få støtte i å utvikle sin doble kulturtilhørighet. Barns møter med ulike kulturer og tradisjoner legger grunnlaget for respektfull samhandling mellom ulike *etniske grupper*. Bevissthet om egen kulturarv og delaktighet i andres kultur, skal bidra til at barn kan sette seg inn i andres ståsted" (KD 2006: 30 med mine uthevinger).

Sitatet kan kort fortolkes i en betydning at samvær mellom ulike barn vil lære barn respekt for mangfold og forskjellighet og føre til mer likeverdige forhold mellom "meg/vi" og "deg/de andre". Det som kompliserer det hele, uten i denne omgang å diskutere bruken av begrepet etnisk, er at kulturell tilknytning, som språklig, betraktes dualistisk. Enten tilhører du den ene kulturen, eller den andre. Et individ eller en gruppe kan utvikle dobbel kulturtilhørighet, men like fullt ser det ut som om grensene mellom kulturer er klare, og kulturuttrykkene distinkte og avklarte. Ut fra våre vurderinger er verken kultur eller kulturuttrykk ensartete eller lett identifiserbare. I barnehagen handler det om noe mer enn å markere ulike høytidsdager eller spise mat med mer eller mindre utenlandsk opprinnelse. Det vesentligste av kulturelle uttrykk kommer til syne gjennom barns lek og daglig samvær i barnehagen. I sin forskjellighet kan kulturelle uttrykk

være like store mellom barn som begge snakker samisk som førstespråk, som mellom barn med samisk som førstespråk og norsk som førstespråk. Derfor vil det være vanskelig å spore og avgrense hva den doble kulturtilhørigheten går ut på.

Det vi derimot vil gjøre i vårt prosjekt er å observere og være på utkikk etter hvordan ulike kulturtilhørigheter (i flertall) kommer til uttrykk. Vi vil vite mer om hvordan barnehagen arbeider med dette feltet. Det vil til enhver tid utspille seg ulike kulturer på denne arenaen.

Hvem er etnisk norske?

I avsnittet i rammeplanen som er sitert ovenfor (KD 2006:30) trekkes "ulike etniske grupper" inn som en klassifisering som står i relasjon til "egen" og "andres" kulturbakgrunn. Spørsmålet blir da: Hvem kan sies å være etnisk norsk og hvem er ikke det? Ulike etniske grupper favner om grupper formet av forskjellighet og ikke likhet, slik vi har diskutert tidligere. Hvilken gruppe tilhører samer og kvener? Oppfatter vi dem som etnisk norske eller ikke? Hvem er "barn fra etniske minoritetskulturer" (KD 2006:30) i barnehagen? Tenkes det da på samer og kvener? Eller er det her bare ment som klassifisering av barn av foreldre som er innvandret til Norge fra afrikanske, arabiske eller asiatiske land? De fleste etterkommere av disse innvandrergruppene i dag er født i Norge, er norske statsborgere og snakker norsk. Hvorfor kalles disse barna da eventuelt for "barn fra etniske minoritetskulturer"? Er det slik at vi tenker etnisk bakgrunn først og fremst ut fra hudfarge og religiøs tilknytning, ikke i tilknytning til språk og andre kulturelle uttrykk?

Hva med barn av russiske innvandrere til Finnmark – kaller vi disse barna etnisk minoritetskulturelle selv om de både er hvite i huden og kan ha samme religiøse/ikke religiøse bakgrunn som "oss norske"? Jeg stiller mange spørsmål for å vise det komplekse med å bruke begrepet "etnisitet", og videre sette grenser for hvem som er etnisk norske.

Rammeplanen segmenterer forståelsen av faste språklige og kulturelle grenser ved å bruke uttrykket "barn fra etniske minoritetskulturer". Etnisitet og etnisk bakgrunn forstås som en konvensjon, det vil si en tilsynelatende felles forståelse av at begrepet eller uttrykket skal kunne dekke både forståelsen av hvem som tilhører både [etniske] *minoriteter* og [etniske] *majoriteter*. Hvorfor tar ikke rammeplanen dette opp til diskusjon og problematiserer begrepet? Er det fordi vi skal oppfatte at det er et skille mellom "dem" [som etniske minoriteter] og "oss andre" [som etnisk majoritet]? I det siterte avsnittet i rammeplanen (KD 2006:30) fokuseres det på at møter og samvær vil kunne grunnlaget for respektfull samhandling mellom "ulike etniske grupper". Hvorfor er det fokusert på "etnisitet" og ikke bare på språk og kultur?

Igen vil vi peke på det skjulte budskapet i teksten når en slik klassifisering brukes: Et skille mellom etniske grupper som noe opprinnelig, statisk og fast, mens språk- og kulturforskjeller er flyktige, forgjengelige og grenseoverskridende. En slik forståelse er ikke eksplisitt uttrykt i rammeplanen, men desto farligere er den implisitte forståelsen.

Tildekkende og diskriminerende

Jeg begynte artikkelen med spørsmål om hva er etnisitet og hvem er etnisk norske. Gjennom diskusjoner som er ført her, argumenterer vi i prosjektet for at begrepet etnisitet og etnisk bakgrunn brukes i rammeplanen som en fast klassifisering av individer og grupper av barn i barnehagen. På den ene siden er det uklart hvilke barn det sik-

tes til når rammeplanen omtaler at noen har "etnisk bakgrunn". Det foreligger et skjult budskap om at noen andre barn ikke har etnisk bakgrunn. Det som kompliserer en slik dikotomisk normativ forståelse er at det implisitt viser motsetninger mellom individer og grupper på dette feltet. Det ligger konnotasjoner til uttrykkene barn tilhørende "etniske minoriteter". Er barn med slik bakgrunn (også) "norske"?

Eller for å spørre på en annen måte: "Etnisk norske barn" - hvem er de? Er det kun de med hvit hud og blå øyne som er født i Norge som er "norske"? Så enkelt er ikke svaret. Vi har argumentert for at begrepet "etnisitet" og etnisk bakgrunn ikke egner seg til å forklare og beskrive grenser mellom grupper og individer med forskjellig språk- eller kulturbakgrunn. Slik begrepene brukes i rammeplanen, sås det tvil om hvilke barn planen ønsker å fokusere på, utover ulikheter i språk og kultur. For det første forvirrer uttrykket "etnisk" når det settes i sammenheng med minoritet/majoritet. Er det brukt slik for å posisjonere "oss [norske]" og "de andre [ikke-norske]"? Dersom vi oppfatter noen som "etnisk norske", inkluderer dette da den samiske urbefolkningen og såkalte nasjonale minoriteter som kvener? Ut fra rammeplanens formuleringer forblir dette uklart. Hvorfor begrepet brukes i rammeplanen i utgangspunktet? Er det et nødvendig og nyttig begrep i dagens samfunn? Vi vil argumentere for at begrepet både er tildek-kende og diskriminerende.

"Det er mange måter å være norsk på," står det i rammeplanen (KD 2006:7). Ut fra våre kritiske og faglige vurderinger er det nettopp dette som står sentralt i vår argumentasjon. Det innebærer for det første en utvidet forståelse av hva "det norske" innebærer, og for det andre en forståelse av flerkulturalitet og flerspråklighet som inkluderende praksiser. Det vil si: "Norskhet" har mangfoldige språklige, kulturelle og kroppslige uttrykk. Det finnes mange måter å være norsk på.

I vårt forskningsprosjekt fokuserer vi på barnehagens arbeid med barn av samisk urbefolkning, av nasjonale minoriteter som kvener, og barn tilflyttet Finnmark av russiske foreldre (i entall eller flertall). Alle er de barn med ulike kulturelle og språklige bakgrunner. Noen av disse barna er minoritetskulturelle i en gitt majoritetskulturell sammenkomst, andre ganger er de samme barna majoritetskulturelle i en annen kontekst. Noen ganger er barn minoritetspråklige i en gitt majoritetsspråklig kontekst, andre ganger er de majoritetsspråklige innenfor en annen gruppe eller sammenheng. Felles for disse barna er at de har ett eller flere morsmål i tillegg til norsk. Mange vokser opp som to- eller flerspråklige og/eller to- eller flerkulturelle i dagens Finnmark. Det er med den begrepsforståelsen vi ønsker å kunne bruke to-/ flerspråklighet og to-/flerkulturalitet når vi klassifiserer individer eller grupper i vårt prosjekt.

Referanser

Andersen, C. E. (2002): Verden i barnehagen: dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk, Oslo, Høgskolen i Oslo.

Germeten, S. (2007): Alle har en historie å fortelle. Intervjuer om oppvekst, opplæring og skole med voksne klassifisert som psykisk utviklingshemmende. EUREKA. Forskningsserien nr. 2/2007, Tromsø.

Germeten, S. (2008): Klassifiseringens makt. I Kjell-Arild Madsen (red): Reformene i pedagogikken og pedagogikken i reformene. Festskrift til Peder Haug. Abstrakt Forlag, Oslo.

Germeten, S., Kleemann, C., Nilsen H. K., Niiranen, L., og Saetveit, B. (2008): Barnehagen – et inkluderende fellesskap. Prosjektbeskrivelse ved søknad til Norges Forskningsråd, programmet "Praksis-FoU". Alta, Høgskolen i Finnmark.

Kunnskapsdepartementet (KD) (2006): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

Otterstad, A. M. (red.) (2008): Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold : fra utsikt til innsikt. Oslo; Universitetsforlaget.

Rheding-Jones, J. (2005): What is Research? Methodological Practices and New Approaches. Oslo, Universitetsforlaget.

Aktuelle kurs

Barn med atferdsvansker

Utagende barn og unge i barnehage og skole er temaet for Utdanningsforbundets kurs i Haugesund – på Rica Maritim Hotel – torsdag 17. september. Påmeldingsfristen er mandag 17. august.

Hvordan kan vi utvikle økt forståelse for hvordan vi kan forholde oss til atferdsvansker hos barn og unge i barnehage og skole? Foredragsholderne Terje Overland og May Britt Drugli har mange års erfaring med feltet og er oppdatert på den nyeste forskingen. Drugli er spesialisten når det gjelder barn i barnehagealder i dette tilfellet.

De rosa versjonene holder ikke

Mange Raundalen og Jon-Håkon Schultz spør *Kan vi snakke med barn om alt?* og svarer selv utvetydig *Ja!* på kurset som arrangeres på Victoria Hotel i Stavanger mandag 12. oktober. Påmeldingsfrist er mandag 21. september.

Raundalen og Schultz fastslår at barn vil ha klare svar fra omsorgsfulle voksne, de vil ikke ha svar i form av rosa barneverasjoner! Barn trenger en våken og barmhjertig barnehage som vet hva som skjer og har skjedd, og som vet hvordan barn best skal komme videre. Foredragsholderne trekker opp grenser for aktiv mental førstehjelp på pedagogikkens arena.

Både kurset i Haugesund og kurset i Stavanger ønsker styreere, pedagogiske ledere, førskolelærere, ansatte i skolefritidsordninger, skoleledere, lærere, og førskolelærer- og lærerstudenter velkomne. Kursavgiften er 1200 kroner for medlemmer av Utdanningsforbundet, 1700 for ikke-medlemmer, og 600 kroner for studenter.

Interesserte kan melde seg på ved å sende e-post til post@utdanningsakademiet.no. Oppgi fullstendig navn og adresse, også den adressen fakturaen skal sendes til. Oppgi gjerne telefon privat og på jobb, og du må si fra dersom du er medlem av forbundet.

Nyttige nettadresser:

www.nordiskbarnehageforskning.no
www.medvirkning.no



MEXICO:

Fireårig utdanning og treårig obligatorisk barnehage

Mexico har fireårig førskolelærerutdanning, og fra og med i år er det obligatorisk med tre år i barnehage for mexicanske barn. Et positivt tiltak, mener førskolelærerne. Barnegruppene er imidlertid for store og assistentene for få, mener de.



Styrer Anastacia Velazco Carreño ved Francisco González Bocanegra barnehage sier pågangen av barn som vil ha plass har økt betraktelig etter at det ble innført treårig obligatorisk barnehage for alle barn, men at bygging av nye barnehager og utdanning av særlig assistenter skjer for langsomt til å holde tritt med den økte pågangen

Av Tone Tveiten Aguilar (tekst) og Mario Aguilar (foto)

I delstaten Oaxaca sør i Mexico finner vi barnehagen Francisco González Bocanegra, der førskolelæreren Inés Helena Santiago Santos arbeider. Hun har ansvaret for det eldste kullet i barnehagen.

- Det er stor forskjell på barn som har gått bare ett eller fulle tre år i barnehagen, sier hun. - Barn med tre år bak seg i barnehagen har fått en ballast i form av sosialisering som gjør overgangen til skolebenken lettere for dem.

Til og med 2008 hadde Mexico to års obligatorisk opphold i barnehagen for alle barn. Fra og med i år er det obligatoriske oppholdet utvidet til tre år, og mange barnehager praktiserte en treårsordning alt før den nye loven trådte i kraft. I Mexico begynner barn på skolen som seksåringer, mens de regnes som barnehageklare fra treårsalderen.

Mange jern i ilden

De minste barna holder på med tegning. Førskolelærer Catalina Galán Mateo er alene om å holde styr på de 21 barna.

- Jeg skulle helst vært flere steder samtidig, sier hun. En barnegruppe inneholder fra 20 til 25 barn. Det foreligger forslag om maksimum 20 barn per gruppe.

- Siden barna er så små når de kommer hit,

trenger de mer oppfølging og hjelp enn hva vi har ressurser til, sier styrer Anastacia Velazco Carreño. - Vi mangler assistenter. Ikke alle treåringer klarer å gå alene på do, og toalettene er heller ikke tilpasset så små personer.

Styreren mener også at rommene er for små: - Barna trenger mer plass å utfolde seg på, fordi det er begrenset hvor lenge de kan sitte stille i denne alderen.

Francisco González Bocanegra er imidlertid bedre utrustet enn mange andre barnehager. Spesielt på landsbygda hender det at førskolelærerne og barna må nøye seg med å samles i skyggen av et tre eller under et bølgeblikktak som regndråpene trenger gjennom. Både i Oaxaca og i andre meksikanske delstater er det derfor et hverdagsfenomen at førskole- og barneskolelærere marsjerer i gatene med krav om mer ressurser til grunnutdanningen. De fleste barnehagene blir bygget for de føderale myndighetenes regning, men vedlikehold og oppussing er det lokale myndigheter og ofte foreldrene som står for.

Foreldrerollen

Claudia de López er leder for foreldrekomiteen: - Selv om barnehagen i utgangspunktet er gratis, betaler foreldrene en kvote som vi i komiteen disponerer til innkjøp av didaktisk materiale, maling og lignende. Vi må dessuten lete etter støtte til for eksempel fjernsyn



Førskolelærer Inés Helena Santiago Santos har ansvaret for det eldste årskullet i barnehagen. Opplegget er skolerettet, og Inés legger vekt på å ruste barna slik at overgangen til barneskolen skal skje så lett som mulig. Merk at her gjelder korrekt antrekk!

og dvd-spillere som kan hjelpe førskolelærerne i det pedagogiske arbeidet.

Foreldrekomiteen står også bak organiseringen av sammenkomster i forbindelse med blant annet morsdagen, uavhengighetsdagen og markeringen for den mexicanske revolusjonen. Totalt må hver forelder betale rundt 750 pesos, hvilket er i underkant av 400 kroner, samt kjøpe barnehage- eller skoleuniformer. En forholdsvis liten sum, men likevel mer enn hva mange meksikanske husholdningsbudsjetter tillater.

- Vi har i tillegg dugnader der vi maler lokale, forteller Claudia, som jevnlig holder et blikk med hvordan ting fungerer i barnehagen og som er på pletten når det er noe førskolelærerne trenger.

Foreldrerollen er viktig, og kommunikasjonen mellom førskolelærerne og foreldrene sees på som svært viktig for barnas utvikling.

- Mange foreldre tar seg dessverre ikke tid til å følge opp barna sine nok på dette området, sier Anastacia.

Siden det finnes en del foreldre som er



Førskolelærer Catalina Galán Mateo arbeider med de minste barna og hun er alene om ansvaret for 21 barn. Hun ønsker seg minst én assistent til å bistå i arbeidet.

svært unge eller som har lite utdanning, får førskolelærerne en utdanningsrolle også i forhold til foreldrene. Anastacia og førskolelærerne er enige om at noe av det vanskeligste er når barna er utsatt for omsorgssvikt.

- Vi forsøker å bidra til at barna har det bra den tiden de er her, men når hjemmene har problemer, påvirker dette læringen deres i barnehagen, sier Catalina, ansvarlig for de minste barna.

Fleksibel hverdag

Hver enkelt førskolelærer har stor frihet i arbeidet på avdelingen. Førskolelærerne arbeider i henhold til en rammeplan, kalt læreplan, fra 2004. Den definerer seks kompetanseområder: Personlig og sosial utvikling, språk og kommunikasjon, matematisk tenkning, fysisk utvikling, kunstneriske uttrykk og generell kunnskap.

Når barnehageåret begynner, observerer førskolelærerne hvor langt barna har kommet i utviklingen på disse områdene, og ut i fra den vurderingen de gjør seg på grunnlag av observasjonene samt den kontinuerlige evalueringen, bestemmer de hva de skal vektlegge i det pedagogiske arbeidet.

- Oppfølgingen er så individuell som det lar seg gjøre, sier Anastacia. Som forelder synes Claudia førskolelærerne er flinke til å snappe opp problemer barna sliter med.

- Men førskolelærere og foreldre burde hatt et fast møte hver måned for å bedre kommunikasjonen mellom barnehagen og hjemmet, mener hun. Evnen til å kommunisere med både barn og foreldre er en av karakteristikkene Anastacia leter etter i en god førskolelærer.

- I tillegg må de være kreative og initiativrike, poengterer hun.

Klare for nye utfordringer

Førskolelærerne ved Francisco González Bocanegra har alle funnet seg vel til rette.

- Jeg stortrives i førskolelærerrollen, forteller Inés Helena. - Ingen er så ærlige og rett på sak som barn i tre til seks års alder.

"Du bare snakker og snakker og lar oss ikke komme til," var beskjeden barna ga Inés Helena en gang hun fortalte dem en historie.

Barnegruppen hennes kommer inn etter en stund med utelek. Det er ikke lett for barna å roe seg. .

- Nå later vi alle som vi sover et øyeblikk, sier førskolelæreren. Roen inntar gruppen, og det blir håndsopprekning om hvem som vil høre en fortelling og hvem som foretrekker gåter. Det blir litt av begge deler.

- Foruten leken som er grunnlaget for det pedagogiske arbeidet, er det viktig å lytte til hva barna vil gjøre, mener Inés Helena. - Hver enkelt aktivitet må dessuten være dynamisk.

Den kan ikke ta for lang tid, for da mister barna interessen.

Barna er i barnehagen fra 09.00 til 12.00 alle virkedager. Nå begynner denne dagen å nærme seg slutten. Snart er det dessuten slutt på tiden i barnehagen for Inés Helenas barnegruppe – når dette barnehageåret er over, skal barna begynne på skolen.

- De er nå svært klare for å ta det neste steget, sier hun. - Det viktigste nå er at de har sikkerheten og tilliten som gjør dem i stand til å møte barneskolens utfordringer.

Fireårig utdanning

Førskolelærerutdanningen i Mexico er fireårig, og alle som fullfører utdannelsen er garantert jobb. Vanligvis er det slik at en nyutdannet blir sendt ut på landsbygda hvor ressursmangelen er størst. Etter hvert som førskolelærerne får mer ansiennitet, og ut i fra hvor god jobb de gjør, flyttes de nærmere stedet de ønsker å være, dersom de har spesielle ønsker.

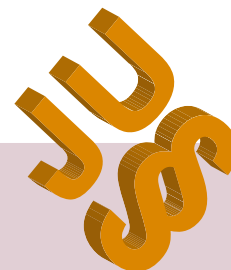


Om artikkelforfatteren: Tone Tveiten Aguilar er frilansjournalist med base i både Norge og Mexico.



Foto: Petter Oppervud

Av Bjørn Saugstad advokat i Utdanningsforbundet



Krav om politiattest ved arbeid i barnehage

Det er et viktig mål å hindre at barn utsettes for seksuelle overgrep i barnehagen. Dette gjelder for alle godkjente og godkjenningsspliktige barnehager. Alle som søker en stilling i en barnehage må derfor kunne framlegge en tilfredsstillende politiattest.

Barnehageloven § 19 står det følgende: "Den som skal arbeide i barnehage må legge fram tilfredsstillende politiattest. Attesten skal vise om vedkommende er siktet, tiltalt eller dømt for seksuelle overgrep mot barn.

Personer som er dømt for seksuelle overgrep mot barn, er utelukket fra arbeid i barnehager. Kommunen kan kreve politiattest etter første ledd også for andre personer som regelmessig oppholder seg i barnehagen.

Departementet gir utfyllende forskrifter til denne paragrafen." Slik forskrift er gitt 16. desember 2005.

Gjelder alle jobbsøkere

Regelen om å legge fram politiattest gjelder for alle som skal tilsettes i eller er innstilt til en stilling i barnehagen. Før gjaldt dette skoler og barnehager. Et slikt krav gjelder nå alt frivillig arbeid der det kan etableres kontakt med barn.

Det stilles krav om at attesten ikke må være eldre enn tre måneder. § 19 er ikke gitt tilbakevirkende kraft. Det innebærer

at de som var tilsatt før 1. januar 1996, ikke omfattes av bestemmelsen. Dersom derimot de som var tilsatt før 1. januar 1996 blir innstilt til ny stilling i en annen barnehage eller til annen stilling ved den samme barnehagen, må vedkommende legge fram politiattest. Den skal ikke legges ved søknaden, men skal kreves av den søkeren som tilbys stillingen, og den må foreligge før vedkommende kan tiltre stillingen. Krav om politiattest gjelder alle yrkesgrupper som skal arbeide i barnehagen.

Det skal også kreves politiattest ved opptak av studenter til førskolelærerutdanning. Kravet til innhold er noe ulikt enn for dem som ansettes, men det går vi ikke inn på her.

En politiattest er ikke "tilfredsstillende" dersom søker er "siktet, tiltalt eller dømt" for seksuelle overgrep mot barn. Det innebærer at personer som er frifunnet, og der siktelse er henlagt eller tiltale frafalt for straffebud som omhandler seksuelle overgrep mot barn, ikke trenger å ta inn noe om dette i politiattesten. De som er dømt for slike straffbare forhold, vil

aldri kunne arbeide i barnehage i framtiden. For den som er siktet, gjelder det en karantenetid inntil det blir avklart om vedkommende dømmes, frifinnes eller om saken henlegges.

For tiden gjelder kravet om politiattest kun seksuelle overgrep mot barn, men det har nylig vært en høringsrunde som kan føre til en lovprosess med sikte på å avklare grunnlaget for å utvide kravet om å innhente politiattest også for andre grove kriminelle handlinger. Det kan eksempelvis dreie seg om drap, annen alvorlig voldskriminalitet, samt alvorlige narkotikaforbrytelser. Utdanningsforbundet har i den sammenhengen avgitt høringsuttalelse.

Bestemmelsene

Forskriften det vises til i barnehageloven § 19, avklarer hvilke bestemmelser i straffeloven som omhandler seksuelle overgrep. Disse bestemmelsene i straffeloven er:

- § 195 Seksuell omgang med noen under 14 år.
- § 196 Seksuell omgang med noen under 16 år.
- § 200 annet ledd - Seksuelle handling med noen under 16 år, samt forledelse av noen under 16 år til å utføre seksuelt krenkende eller annen uanstendig atferd.
- § 201 bokstav c - Seksuelt krenkende eller annen uanstendig atferd i nærvær av eller overfor barn under 16 år.

§ 204a Den som utgir, selger eller på annen måte søker å utgi pornografi.

Makulér etter bruk

Som det framgår av § 19, kan det kreves politiattest også for andre som regelmessig oppholder seg i barnehagen uten å være ansatt. Eksempelvis kan dette være familiemedlemmer som er mye i barnehagen i dens åpningstid og som av den grunn etablerer et tillitsforhold til barna der. Det vil også gjelde for studenter og praktikanter.

Det framkommer av forskrift om politiattest i henhold til barnehageloven at kommunen skal nekte godkjenning dersom det ikke legges fram tilfredsstillende politiattest for eier eller familiemedlemmer.

Det stilles strenge krav til behandling av politiattester. De skal oppbevares utilgjengelig for uvedkommende og skal makuleres umiddelbart etter at de har vært benyttet i ansettelsessaken. De som får kjennskap til opplysninger gjennom en politiattest, plikter å hindre at uvedkommende får adgang eller kjennskap til disse. Overtreddelse av dette er straffbart etter taushetspliktsbestemmelsen i straffeloven § 121. Utdanningsforbundet hadde nettopp en henvendelse der en barnehage nektet å makulere politiattester under henvisning til arkivlovgivning. Dette er feil forståelse av regelverket.

"... familiemedlemmer som er mye i barnehagen i dens åpningstid og som av den grunn etablerer et tillitsforhold til barna der (vil det også kunne kreves politiattest for)."

Berit Rydland: Kvinner stenger for menn i barnehagen

Trolig må kvinnene være villige til å si fra seg deler av den definisjonsmakten de råder over i dag, skal det bli mulig å oppnå en mannsandel på 20 prosent i personalgruppa.

I vår barnehage, Monssveen, arbeider vi med likestilling. Likestilling skal være en del av vårt pedagogiske grunnsyn. Hva innebærer det for oss som jobber her, hvordan synliggjør vi det i det daglige?

Likestilling kan knyttes til begrepet *likeverd*. Gutter og jenter skal oppleve at de er like mye verdt og at deres interesser og handlinger har like stor verdi i fellesskapet, det er viktig for deres selvoppfatning. De skal få velge uavhengig av hva som tradisjonelt oppfattes som "jentete" og "guttete", det bidrar til å øke deres selvfølelse. Gutter og jenter skal kunne utdanne seg til de yrker de har lyst til uten å skjele til kjønnskonvensjoner. Dette vil føre til større trivsel i arbeidslivet og bedre utnyttelse av menneskelige ressurser. Grunnlaget for en slik ønsket utvikling må legges i barnehagen!

Hvor likestilte er vi?

Rammeplanen stiller tydelige likestillingskrav. Den sier blant annet: "Personalet må reflektere over sine egne holdninger til og samfunnets forventninger til gutter og jenter." Etter å ha arbeidet med temaet over en lengre periode i Monssveen barnehage, er vi blitt svært bevisste på betydningen av nettopp *de voksnes holdninger*. Prosessen med å bevisstgjøre oss selv har vært – og er – både krevende og spennende. Den var/er *krevende* fordi den tvinger oss til å reflektere over et begrep som vi selvsagt er "tilhenger" av, men som vi kanskje aldri har tenkt over hva har å si for vår egen handlefrihet. Og her snakker vi om *både* kvinners og menns handlefrihet. Prosessen var/er *spennende* fordi vi får satt ord på mange følelser og oppfatninger knyttet til begrepet likestilling. Vi avdekket og avdekker fortsatt ubevisste holdninger hos oss selv, noen til vår egen betydelige overraskelse. Kanskje var vi ikke så likestilte som vi trodde?

Vår barnehage har 25 ansatte, ca 30 prosent av dem er menn. Å ansette menn er et bevisst valg. Det skal ikke være nødvendig å ha begge kjønn representert i ei personalgruppe for å kunne arbeide med likestilling, men det hjelper veldig! Og fordi det er en fordel med begge kjønn representert, har Kunnskapsdepartementet (KD)

satt et mål om at minst 20 prosent av de barnehageansatte med tiden skal være menn. Tidspunktet for når dette målet skal være nådd har endret seg med åra, rett og slett fordi KD ikke klarer å få menn til å ta arbeid i barnehagen!

Dominans og makt

Og hvorfor klarer ikke KD/våre politiske myndigheter det? Vi hører at yrket har for lav status, for lav lønn, og så videre, men er det *hele* sannheten? Personlig tror jeg det handler mye om to ting:

For det første: Vi tror ikke at menn kan være *gode nok* omsorgsgivere. Vi er både kvinner som arbeider i barnehagen og mødre som har barn der. Kan vi stole på at menn "ser" når et barn trenger trøst? Er menn for røffe og brå? Følger de opp jentene, og ikke bare de "tøffe gutta"? "Skummelt med skjegg i ansiktet, barna kan jo bli redde!" Vi må imidlertid ikke glemme at menn også er mennesker (!) – de kommer i like mange utgaver og med like forskjellige egenskaper som det kvinner gjør!

For det andre: Kvinnene har *definisjonsmakten* i barnehagen. "Her har vi bygget, og her skal vi bo!" Det må være tøft for en mann å bevege seg inn på en så kvinnedominert arena. Kvinnene er de som *eier* og som *leder* barnehagen, og de har stor makt når det gjelder å få menn inn og til å bli værende i barnehagen. Kvinnenes vilje til å si fra seg deler av sin definisjonsmakt vil kunne være avgjørende for om vi når målet om 20 prosent menn. Vi må våge å ansette menn, selv om de ikke har relevant praksis eller utdanning. Vi kvinner må våge å gi de mennene som kan tenke seg barnehagen som arbeidsplass, nok handlingsrom, og vi må la dem få bruke sine evner og interesser der. Det handler om å *utnytte personalets ressurser* til barns og voksnes beste.

Ingen kvinner i Monssveen barnehage ønsker å gå tilbake til en "herreløs" barnehage. Vårt arbeidsmiljø er preget av raushet, "takhøyde" og mye humor. Jeg er sikker på at årsaken ligger i at vi er en god blanding av kvinner og menn – en blanding som rett og slett kan anbefales!



Berit Rydland er styrer i Monssveen barnehage i Gjøvik kommune i Oppland (foto: Arne Solli).