

Barnehagen som en del av utdanningssystemet



(foto: Tore Brøyn)

Barnehagen ble lagt inn under Kunnskapsdepartementet (KD) av den første rødgrønne regjeringen som tiltrådte etter valget i 2005. På grunn av dét, og på grunn av rammeplanrevisjonen av 2006, ble barnehagen offisielt å betrakte som en del av utdanningssystemet, i tråd med hva også Utdanningsforbundet anså var rett og riktig. Den nye departementstilhørigheten innebar en anerkjennelse av at førskolelærerne var noe langt mer enn en slags «tanter», ut fra tanken om at «alle kan da passe barn».

Siden 2005 har kampen om hva barnehagen skal være, og hvem som skal bestemme hva barnehagen skal være, eskalert forholdsvis hurtig. Barnehageutbyggingen har takket være de rødgrønne vært svært stor de siste årene og målet om full barnehagedekning er så godt som oppnådd. Nå er debatten om kvantitet, det vil si om antall plasser, så godt som død, mens debatten om kvalitet er i ferd med å livne til for alvor, ikke minst som følge av regjeringens *kvalitetsmelding*. *Barnehageoppropet*, initiert av Solveig Østrem mfl ved Høgskolen i Vestfold, er et uttrykk for denne striden.

Jeg støtter intensjonen i oppropet, men kanskje først og fremst som et opplegg til nødvendig debatt. Det er betydelig, men ikke unison oppslutning rundt oppropet i barnehagefaglige kretser – jf. Turi Påleruds innlegg i dette nummer. Flere generasjoner førskolelærere og førskolelærerutdannere har vært med på å bygge innholdsmessig den barnehagen vi har i dag, mens staten har nøydt seg med å bidra med midler til bygninger. Nå har dette endret seg, staten har slått fast at den så absolutt vil være med på å forme barnehagens innhold. Barnehagen er nå en institusjon for nesten alle barn, nesten som skolen, og det gir den en ny både pedagogisk og politisk betydning. Ikke minst ser PISA-skremte norske politikere, og ikke bare de rødgrønne, barnehagen som et instrument til bedre PISA-resultater på sikt. Men skal de få realisert dét målet, føler de at de trenger en hånd på rattet også når det gjelder barnehagens innhold.

Begge kan lett forstås, både oppropets initiativtakere med sine kunnskaper, bygd opp gjennom tiår, om hva som er den gode barnehage, og politikerne med sitt syn på barnehagen som skoleforberedelse (alle vet riktignok at barnehagebarn skal bli skolebarn). Imidlertid: De som støtter oppropet må forstå at den som betaler, vil ha noe igjen. Og politikerne må forstå at de ikke må opptre som dampveivalser overfor barnehagefagligheten i barnehagene og ved utdanningene. Det er tross alt et beklagelig faktum at norske politikeres barnehagefaglighet rett og slett er mangelfull (de kan mer om skole). I hvilken grad har de satt seg inn i for eksempel SamBa-prosjektet? Politikerne *må* lytte virkelig alvorlig til de barnehagefaglige røstene som tar ordet. Begge parter må anstrenge seg for å unngå skyttergravskrigen. Er det dialog vi kaller det?

Godt tiltak

KD lanserte i april i år tiltak for likeverdig behandling av kommunale og private barnehager. KD definerer likeverdig behandling som at private («ikke-kommunale» er ordet KD bruker) får offentlig tilskudd på 100 prosent av det kommunale barnehager i den enkelte kommune får. Samtidig strammer departementet inn adgangen for private til å ta utbytte ut av driften. Den nye forskriften trer etter KDs plan i kraft fra 1. januar 2011. Støttes og tiltredes!

Arne Solli

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
karl.rikard@nygaard-martinsen.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



Brit Stangeland Salte i Monsanut barnehage og Turi Selvikvåg (t.h.) ved Lye skule møtte kvarandre på SamBa-konferanse i 2008, og har samarbeidd sidan

(foto: Arne Solli).

04

Pedagogisk leiar Brit Stangeland Salte og lærar Turi Selvikvåg er brubggjarar i Time kommune i Rogaland. Saman med andre førskulelærarar og lærarar står dei *Saman om Barns utvikling og læring* – SamBa.

08

I Fredrikstad er nettverksgruppene viktige problemløsnings- og kompetanseutviklingsfora for styrerne. Bli med på møte i Embla.

Studier, prosjekter og programmer

10

De gode morgenrutinene ble særlig vektlagt da Ladesletta barnehage i Trondheim deltok i kommunens *De yngste barna*-program, skriver baseleder Therese Paulsen.

16

Else Foss og Trine Klette trekker veksler på sine doktorgradsarbeider og hevder at trøst av gråtende ett- og toåringer er en undervurdert omsorgsutfordring i dagens barnehage.

20

Nina Carson (mfl) skriver om å overvinne frykten. Dette er del 2, del 1 av artikkelen kan leses i nr. 1 i år.

28

Randi Evenstad og Aslaug Andreassen Becher forsker på barnehagerommets betydning for pedagogisk praksis. De vil ha førskolelærere med kompetanse på fysisk miljø.

Forskningsrådets sider

24

Korleis opplever førskulelærarane eit yrke der dei er i mindretal? Liv Ingrid Håberg og Bente Vatne ved Høgskulen i Volda skriv om MAFAL-prosjektet: *Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg*.

Meninger og debatt

23

Ytring: Elisabeth Otter Fjeld langer ut mot maktmisbrukende øvingslærere.

33

Synspunkt: Kathrine Mathilde Fagereng mener kartlegging av barn er i strid med rammeplanen.

36

Ingeborg Tveter Thoresen mener at interessen for gruppen og fellesskapet, som ennå er en del av barnehagens særpreg, er i ferd med å svekkes.

40

Turi Pålerud er ikke uten videre enig med initiativtakerne til barnehageoppropet.

44

Ingrid Helgøy, Anne Dåsvatn Homme og Kari Ludvigsen mener det vil styrke førskolelærernes autoritet dersom barnehagepedagogikken blir mer lik grunnskolepedagogikken.

48

PBL går til felts mot Første stegs redaktør, som igjen svarer PBL.

NESTE NUMMER: Første steg nr. 3/2010 har utgivelsesdato 8. oktober. Det er litt senere enn vanlig, men på den måten får vi med oss NOKUTs sluttkonferanse og den endelige evalueringsrapporten om førskolelærerutdanningene. Av annet stoff kan nevnes at Erik Duncan skriver om likestilling, Bergljot Østerås om barnelitteratur og likestilling, Rannveig Aas Olsbu om lek og moraldannelse, og hva med en sak om naturbarnehager – midt i tjukkeste Berlin?

Alt usignert stoff er skrevet av redaktøren.

Kurs, konferanser, diverse

07

Les om relevante kurs og konferanser høsten 2010.

12

Anne-Grete Bye er en premiert essayforfatter. Hun skriver om *Det tredje kjønn – identitetsarbeid i barnehagen*.

51

Styrerkonferansen i Stavanger i november blir en *må*-opplevelse.

Faste spalter

15

På siden: Einar Juell og Jon Kaurel ser likheter mellom Otto von Bismarck og Kristin Halvorsen.

27

Med studentblikk: Morten Solheim sier takk for seg som studentbidragsyter med en oppfordring til sine lesere: Kast alle papirer!

34

Ny bok: Einar Juell anmelder Kjetil Steinsholts *Lev farlig! Innføring i Friedrich Nietzsches utidsmessige pedagogikk*.

35

Ny bok: Ann Ingjerd Kanestrøm anmelder Einar Juells *Barnehagen som utdanning*.

43

Kontaktforum barnehage: Personale med kompetanse viktigst for barnehagen, fastslår Elin Bellika.

50

Jus: Bjørn Saugstad skriver om arbeidsgivers styringsrett.

Brit Stangeland Salte (t.v.), pedagogisk leiar i Monsanut barnehage, og Turi Selvikvåg, lærar for ein førsteklasse ved Lye skule, har engasjert seg sterkt som brbyggjarar mellom barnehage og skule dei siste to åra.



Dei byggjer brua

skule
barnehage

Brua spanner mellom barnehagane Monsanut, Lyefjell og Sporvongane på eine sida og Lye skule på den andre, og formålet med brua er at førskulelærarar og lærarar står *Saman om Barns utvikling og læring* – kort sagt *SamBa*.

Vi er i Time kommune i Rogaland.

Arbeidet med SamBa slik det skjer i bygda Lye i Time, tek til om hausten eit år før ungane skal begynne i første klasse. Pedagogisk leiar Brit Stangeland Salte i Monsanut barnehage seier at dette siste barnehageåret ikkje er eit skuleår, barna går framleis i barnehagen og det er barnehagepedagogikken som rår grunnen.

Stangeland Salte er den eine brbyggjaren i dette tilfellet. Den andre er lærar Turi Selvikvåg som dette skuleåret underviser ein førsteklasse ved Lye skule. Dei to møtte kvarandre på ein pedagogisk konferanse med SamBa som tema i 2008, og dei blei einige om å gå i gang frå same haust. Lye er ein ein- til sju-skule med ca 250 elevar.

– Vi begynte med å formulere ein konkret

tiltaksplan som gjekk frå hausten fram til sommarferien 2009, seier Stangeland Salte. – Eit viktig element i planen var femårstreffet – alle femåringane i Monsanut, Lyefjell og Sporvongane barnehagar har fått kome saman eit par gonger kvart halvår for å bli kjende med kvarandre og gjere ulike aktivitetar i lag. Desse femåringane skal jo begynne saman på Lye skule i august i år. Femårstreffet har vore eit førebuande tiltak i fleire år, etter fullføringa av *Barnehage + Skole = Sant!*-prosjektet (sjå Første steg nr. 3 og nr. 4/2007).

– I januar i år gjennomførte vi eit anna viktig tiltak: Førsteklassingar fra skulen kom på besøk til barnehagane, og så fekk femåringane intervju dei om alt dei kunne finne på å spørje om som hadde med skulen å gjere. Førsteklassin-

gane som kom til ein barnehage, hadde sjølve gått i nett den barnehagen året før. Og ein gong kvar månad har femåringane vore på uformelt besøk til Lye skule for å gjere seg kjent med skulen, fortel ho. – Då pratar dei med elevane, dei tittar inn i klasseromma, går på do og slike ting. Dei blir kjende og trygge på skuleplassen der førsteklassingane går. På Lye skule går førsteklassingane i sitt eige bygg nettopp for å gjere det første året trygt.

Eit anna tiltak er lesebesøka. Fjerdeklassingane, dei som skal bli fadrar seinare, tek med seg biletbøker til barnehagane for å lese høgt for femåringane. Sist det skjedde, hadde dei med seg biletbøker frå skulen, og femåringane sat visstnok som tende lys mens fjerdeklassingane las høgt for dei.

– Det å kome til barnehagen når ein går i fjerdeklasse for å lese bøker, gjev eleven ei positiv oppleving av å meistre. I tillegg er det «lov» å leike med barnehageleikane uten at nokon ertar av den grunn, seier ho.

Faddergruppene

Det er femteklassingane ved skulen som blir fadderar for dei nye førsteklassingane i august.

– Denne fadderordninga er organisert gruppevis, seier Stangeland Salte. – I ei gruppe finn vi tre til fire femteklassingar og tre til fire førsteklassingar. Vi gjer det slik fordi nokre førsteklassingar kan tykkje det blir vel mykje av det gode med ein ein til ein-relasjon med en så mykje eldre elev, og samstundes er det òg slik at ein femteklassing kan føle seg utrygg i rolla, eleven kan føle ansvaret vel tungt. Då er ei gruppe betre for både dei små og dei litt større.

Når barna om litt forlèt barnehagen for å begynne på skulen, vil dei få med seg ein konvolutt som dei har dekorert sjølve, og i den ligg mangt og mykje av affeksjonsverdi for barnehagebarnet som no skal bli skuleelev: Det kan vere familiebilete, små tekstar med songar, rim og regler, noko barnet har laga sjølv, det kan vere kva som helst som tyder noko særskilt for guten eller jenta.

Når skuleåret 2010/2011 så er godt i gang, vil lærarane la dei nye elevane ein etter ein få presentere innhaldet i konvoluttane, både for å fortelje litt om seg sjølve og for å seie litt om barnehagen dei kjem ifrå. Det har vore positivt for førsteklasseelevane å få presentere seg sjølve frå barnehagetida si. Dette er òg ein del av den



Dei to glade gutane Adrian Braut og Dani Aanestad (t.h.) hugsar dei song «Stopp, ikkje mobb»-sangen då dei begynte på skulen. Det er en viktig sang i skulen, og derfor fekk dei ikkje syngje han i barnehagen. I førsteklasse fekk dei lære ja-regelen også: Når nokon ber om å få vere med, skal svaret vere ja!

Årsplanstyrt samarbeid

Først kom prosjektet *Barnehage + Skole = Sant!*, så kom oppfølgingsprosjektet *Saman om Barns utvikling og læring (SamBa)*, sjå Første steg nr. 3/2008). SamBa-arbeidet i Time kommune spring ut av prosjektet.

Brit Stangeland Salte og Turi Selvikvåg møtte kvarandre på SamBa-konferanse i 2008; der var òg drivkrafta Sigurd Aukland (sjå nr. 3/2007), og dei to let seg inspirere.

På Lye har dei ein årsplan for samarbeid mellom barnehage og skule. Denne planen blei til i samband med *Barnehage + Skole = Sant!*-prosjektet. I ettertid har samarbeidande førskulelærarar og lærarar utarbeidd eigne forslag til samarbeidsaktivitetar. Dette er aktivitetar som kjem i tillegg til dei minstekrava som går fram av årsplanen. Leiinga i barnehagane og skuleadministrasjonen har ansvaret for at planen blir følgd opp.

– Dermed er samarbeidet mellom skule og

barnehage ikkje personavhengig, poengterar Selvikvåg. – Det som er flott er at det ut over planen er rom for litt ekstra dersom nokon i ein barnehage eller på skulen får ein god idé. Når to pedagogar møter kvarandre på eit kurs, kan slikt fort skje. Konvoluttane med ymse innhald og leseprosjektet med dei komande fadrane er slike ekstra aktivitetar som har dukka opp gjennom samarbeidet.

Kan hende vil foreldra hjelpe til. Som Jeannett Kristoffersen seier: – Vi foreldra har lagt oss til visse forventningar. Vi såg jo at til dømes leseprosjektet, der fjerdeklassingane besøkte femåringane i barnehagen, blei svært vellykka. Om det skulle skje at ikkje noko skjedde, ville vi nok begynne å etterspørje.



brua frå barnehage til skule som førskule- lærarar og lærarar på Lye prøver å byggje.

Overgangssamtalen

Time kommune nyttar to overgangsskjema utarbeidd av avdeling Oppvekst. Det er eit skjema for TRAS (= Tidleg Registrering Av Språkutvikling) og eit for korleis barnet fungerer fagleg og sosialt, begge nyttast av alle barnehagane i kommunen. Formålet med dei er å kunne sette saman velfungerande grupper i skulen.

Kvar vår har Stangeland Salte gjennomført samtalar både med foreldrene til Monsanut-barna og med Lye-lærarane, kvar for seg. Ho har som mål å få gjennomført desse samtalanе slik at førskulelærarar, lærarar og foreldre sit i lag rundt bordet, fordi ho meiner det vil gi betre samtalar og meir effektiv menings- og informasjonsflyt.

Det er jo mangt å snakke om: Kva, til dømes, vil det seie å vere skulemoden? Kva er sosial kompetanse? Er det viktig at barnet har evne til såkalla metakognisjon (evne til å tenkje seg fram til løysinga av ein oppgave eller eit problem)?

Foreldra er sjølvsagt svært viktige i den prosessen det er å føre barnet over frå barnehagen til ein institusjon med andre krav og reglar, og framfor alt med ein annen pedagogikk. I skulen må barnet konkurrere med andre barn om dei vaksne si oppmerksomd på ein måte det ikkje trong i barnehagen. Det er ein overgang som kan gjere barnet sårbar.

Jeanett Kristoffersen er mor til førsteklassingen Regine, Helen Slettebø er mor til førsteklassingen Marie, og Hildegunn Undheim er mor til Renate. Vi kjem saman på Lye skule: Dei tre, Stangeland Salte, Selvikvåg, dei to fjerdeklassingane Adrian Braut og Dani Aanestad

(som blir fadrar når dei blir femteklassingar), og Første stegs utsende.

Adrian og Dani har vore på barnehagebesøk. Der traff Adrian lillesøstra si, Alida, men først og framst var formålet med besøket at førsteklassingane skulle svare på spørsmål frå femåringane i barnehagen. Det kom spørsmål om lekser, og om kva slags rom det var på skulen. Femåringane hadde høyrт at det var puterom på skulen, og dei lurte på om det var sant. Dei blei glade då det *var* heilt sant!

Entusiastiske foreldre

Jeanett Kristoffersen har ei dotter, Mathilde, som skal bli fadder til hausten: – Ho gler seg nesten like mykje til å bli fadder som den gongen ho gleda seg til å begynne på skulen!

– Mi erfaring er at fadrane tek oppgåva alvorleg, dei forsvrar verkeleg fadderbarna sine. Slik eg ser det, fungerer faddergjerninga oppdragande og mobbeførebyggjande, seier ho.

– Eg ser at skulebarna tykkjer det er stas å få vere med å hente i barnehagen, seier Helen Slettebø, som elles har dei same erfaringane med fadrane som Kristoffersen. Slettebø seier seg tilfreds med både barnehage og skule på Lye fjellet. Dottera Marie og Kristoffersens dotter Regine er gode venninner.

Hildegunn Undheim er førskulelærar, men for tida heimeverande. Ho har arbeidd med samarbeid barnehage – skule også andre stader i Time kommune, sjølv om det no er nokre år sidan. Undheim ser at SamBa har mange element i seg som vil gjere overgangen bra. Til skilnad frå den gongen er SamBa no eit tema for heile kommunen.

Ved Lye skule har lærarane innført ei overlappingssordning: Alle lærarane blir ikkje automatisk med klassen når han flytter frå første til andre, ein lærar blir igjen til dei nye førsteklas-

NETTADRESSER

Dei interesserte kan lese meir om SamBa her:
<http://samba4-8.no/index.php?side=framsida>
<http://samba4-8.no/index.php?artID=79>
<http://minskole.no/MinBarnehage/monsanut/pilot.nsf/article/SamBa?OpenDocument&u=Gr%C3%B8n>

F.v. Helen Slettebø med lille Linea, Jeanett Kristoffersen og Hildegunn Undheim trur foreldra vil stille spørsmål dersom det noverande barnehage – skulesamarbeidet skulle bli borte.

singane. Denne læraren har då allereie god kontakt med barnehagane, noko som gjer samarbeidet enklare.

Entusiastisk lærar

Ikkje mindre entusiastisk enn foreldrene er Turi Selvikvåg, som underviser ein førsteklasse etter å ha gjeve frå seg ein fjerdeklasse etter endt skuleår i fjor.

– Takk vere dette samarbeidet mellom skulen og barnehagane møter eg dei nye elevane med senka skuldre, seier Selvikvåg. – No veit eg alt mykje om dei nye etter eit heilt års samarbeid med barnehagane på førehand, og eg treng ikkje føle meg fram lenger. Om ein unge treng særskild oppfølging, veit eg om det, om ein annan kan noko ekstra, veit eg det òg.

– Læraren i en førsteklasse må vere budd på å møte svært ulike barn, seier ho. – Nokre er gjerne ganske kroppslege av seg, dei slit med å sitte stille. Andre barn tykkjer meir om å arbeide i fred og ro. Det kan òg vere forskjell frå kull til kull, eit år er det ei harmonisk gruppe som kjem, eit anna ei meir uroleg. I alle høve kjem barna inn i ein ny kvardag. På skulen må kvar elev arbeide meir på eiga hand, og det må barna venne seg til. Det er ikkje like lett å fange den voksne si merksemd som det var i barnehagen.

– Barnehagen og skulen arbeidar med barna på ulikt vis, ut frå kvar sin pedagogikk, og slik må det vere, seier Selvikvåg. – Eg stor barnehagens arbeidsform, som er ulik skulen sin. Dette skiftet av arbeidsform trur eg også er berre bra for ungane. Når dei går frå barnehage til skule treng dei noko nytt, og dei er klare for det nye! Dei føler seg ofte veldig *ferdige* med barnehagen når dei vel er i gong på skulen – men dei har dei gode minnene.

Velg deg et kurs!

Sommeren står for døra med badeliv og terrassevin i lune solnedganger. Mens du halvdormer i fluktstolen innimellom ungemas, flåttfjerning og grilleksesser, kan du jo i det minste vagt reflektere over hvilket eller hvilke kurs du vil ta for deg av til høsten.

Kartlegging og konsekvenser

Konferansen *Kartlegging i barnehagen*. *Innhold og konsekvenser* rekker du alt før du går ut i ferie. Påmeldingsfristen er **nå** for denne konferansen som arrangeres 21. juni i Lærernes hus, Osterhaus' gate 4 A i Oslo.

Arrangører er Utdanningsforbundet, Høgskolen i Oslo, Norsk forening til fremme av forskning for barn, og OMEP-Norge i fellesskap (OMEP = Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire).

Observasjon og dokumentasjon

Kurset *Bruk av observasjon og dokumentasjon i barnehager* holdes torsdag 30. september i Utdanningsforbundets lokaler i Hausmanns gate 17 i Oslo. Påmeldingsfrist er 16. september.

Foredragsholder er høgskolelektor Bente A. Svenning ved Høgskolen i Oslo. Hun fastslår at rammeplanen vektlegger bruk av observasjon og dokumentasjon. Hun finner det imidlertid legitimt å spørre om førskolelærerne har et bevisst forhold til sine observasjons- og dokumentasjonsprosesser?

Bente A. Svenning tar blant annet utgangspunkt i sin egen bok *Hva fortelles om meg? Barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagers bruk av dokumentasjon (Cap-pelen Damm 2009)* (foto/copyright HIO).



Skriv, førskolelærer!

Den skrivende førskolelærer er et kurs for dem som tar på alvor de økende kravene til skriftlighet i førskolelæreryrket. Kurset arrangeres fredag 15. oktober i Lærernes hus, Osterhaus' gate 4 A i Oslo. Påmeldingsfrist er 6. september.

Kursholdere er de fleste av forfatterne av boken *Den skrivende førskolelærer – om profesjonalitet og praksis* (Fagbokforlaget 2009). «Boken har et informativt kapittel om førskolelæreren på nett, og du skal være en drivende god skriver om du ikke har nytte av det som skrives om årsplansarbeidet», skriver Elisabeth

Førde, fagleder for plan og utvikling i Bydel Søndre Nordstrand i Oslo, i Pedagogisk Bokorm nr. 1/2010.

Yrkesetikk og utfordringer

Kurset *Yrkesetikk for førskolelærere og styrere – utfordringer og dilemmaer i barnehagen* har Kristin Rydjord Tholin, førstelektor ved Høgskolen i Vestfold, som foredragsholder.

Kurset arrangeres torsdag 28. oktober i Lærernes hus, Osterhaus' gate 4 A i Oslo. Påmeldingsfrist er 1. oktober.

Rydjord Tholin angriper begrepet yrkesetikk fra flere vinkler, men med førskolelærernes oppdrag i det norske samfunnet som utgangspunkt.

Kristin Rydjord Tholin har skrevet boken *Yrkesetikk for førskolelærere (Fagbokforlaget 2008)*, en bok dette kurset henter mye fra.



Relasjonskompetanse

Kurset *Relasjonskompetanse i skole og barnehage* er en del av Utdanningsforbundets spesialiseringsordning i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Hovedspørsmålet hver enkelt kursdeltaker må ta stilling til er *Ønsker du å bli mer profesjonell i håndtering av problematferd?*

Dette todagerskurset – 25. og 26. oktober – finner sted i Lærernes hus, Osterhaus' gate 4 A, med påmeldingsfrist 4. oktober.

Foreldre, barn og terapeut

Dette todagerskurset som er et tilbud til medlemmene av Utdanningsforbundets spesialiseringsordning i pedagogisk-psykologisk rådgivning, handler om såkalte *triangulerte samtaler*, eller samtaler i trekant om man vil: Mellom foreldre, barn og terapeut i fellesskap.

Dagene er 8. og 9. november, påmeldingsfrist 18. oktober. Kurssted er Lærernes hus i Osterhaus' gate 4 A i Oslo.

Foredragsholder er Haldor Øvreeide, spesialist i klinisk psykologi. Han har i mange år arbeidet med barne- og familiespørsmål i behandling, sakkyndig arbeid, undervisning og offentlig utredningsarbeid.

Om foreldresamarbeid i Haugesund

Kurset *Hvor er hjelpen? – Profesjonalitet i møte med foreldrene* arrangeres i Haugesund på Rica Maritim Hotel 10. november, med påmeldingsfrist 18. oktober. Foredragsholder er førskolelærer og spesialpedagog Emilie Kinge, for tiden ved Kompetansesenteret i fysioterapi på Vetre i Asker.

Dette kurset er en oppfølging av konferansen *Den utfordrende samtalen*. Det handler om barn og unge som av ulike grunner strever med samhandling med andre, og om foreldrene og deres erfaringer fra møtet med hjelpeapparat, barnehage og skole.

Styrerkonferansen 2010

Se nest siste side i dette bladet!



Ivar Frønes er en av flere du møter på Styrerkonferansen. Han skal snakke om *Barnehagens betydning for samfunnsutviklingen* (foto/copyright UiO).

Vil du vite mer

eller melde deg på ett eller flere kurs?

Les på www.uttanningsforbundet.no/kurs

Du kan sende brev til Utdanningsforbundet, postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, eller ring

24 14 20 00

På møte i styrer-nettverksgruppen

Fredrikstads nettverksgrupper for barnehagestyrere fungerer som problemløsere og kompetanseutviklere. Alle styrere deler samme grunnlag for forståelse og innsikt i lederskapsspørsmål som følge av en felles grunnleggende skolering i kommunal regi. Første steg har vært på møte i styrernettsverksgruppen *Embla*.

Nettverksgrupper er en arbeidsform. Noen ganger kan en gruppe få preg av verksted. Kommunalt og privat ansatte styrere i Fredrikstad er medlemmer av nettverksgrupper. Formålet med denne måten å arbeide på er å gjøre styrerne mest mulig selvhjulpne i barnehagehverdagen og å gjøre dem i større grad uavhengige av kommunens sentrale barnehageadministrasjon.

Hver nettverksgruppe teller sju til åtte medlemmer, noe som gjør gruppene forholdsvis enkle å administrere for *gruppekoordinatoren*. En gruppe møtes kanskje seks ganger i året – noen grupper møtes oftere, andre sjeldnere. Medlemmene drøfter aktuelle saker og spørsmål som angår alle, utveksler erfaringer, gir hverandre råd, og driver selvutvikling i lederskap.

Nettverksgruppene er en viktig plattform for Fredrikstads styrere, ledere og daglige ledere i barnehagene – se Første steg nr. 1 i år og reportasjen *Ledelse bygd på en felles kompetanseplattform*. Som det framgår av nr. 1, har Fredrikstad kommune gitt styrerne en «grunnutdanning» gjennom obligatoriske kursprogrammer helt tilbake fra 2004, først og fremst kompetanseutviklingsprogrammet *Utviklende lederskap*. Kursholdere og lederutviklere fra høyeste nivå er blitt engasjert, samtidig som *barnehageblikket* har vært intakt.

Tirsdag 9. februar var en gnistrende kald dag i Fredrikstad, med mye snø og strålende sol. Dette var dagen da styrernettsverksgruppen



Fredrik Bjørge Hansen er styrer i DoReMi barnehage Begby og vert for dette møtet, mens Kristin Merete Epland er daglig leder av Trondalen barnehage og *Emblas* koordinator.

Embla kom sammen i DoReMi barnehage på Begby, på østsiden av Glomma og ikke langt unna Gamlebyen, med Første steg som diskre gjest.

Styrernettsverksgruppen *Embla*, f.v. Else Marie Halvorsen, Tone Mette Nybøle, Junne Jacobsen, Laila-Brith Josefsen, Kristin Merete Epland, Fredrik Bjørge Hansen, og Lindis Dahlberg Gundersen. Bygningen i bakgrunnen er en del av DoReMi barnehage Begby.

Fra barnehagefaglig til skolefaglig

Stortingsmelding 41 (2008 – 2009) Kvalitet i barnehagen var første punkt på *Emblas* dagsorden denne dagen. *Embla*-medlemmene har flere kritiske merknader til den såkalte Kvalitetsmeldingen.

De har sett at det er det skolefaglige blikket, snarere enn det barnehagefaglige, som dominerer i meldingen. Synet på læring er blitt flyttet, fra det helhetlige til det skoleforberedende perspektivet. Dette passer godt med den statlige

vektleggingen av barnehagens kompetanseløft sammenlignet med skolens, der kun små ressurser tilføres barnehagen sammenlignet med de økonomiske ressursene som blir skolen til del.

De mener at et dokument som *Alle teller mer – En evaluering av hvordan «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» blir innført, brukt og erfart* burde utgjøre selve grunnlaget for Kvalitetsmeldingen. I realiteten, fastslår de, har dette dokumentet i liten grad påvirket meldingen.

De har sett at meldingen vektlegger ledelseskompetanse, men i liten grad pedagogisk ledelseskompetanse.

Å oppdra barn

Det sies ikke i noen meldinger, men førskolelærernes oppgave er blant annet å *oppdra* barna. Oppdragelse er et gammeldags ord som brukes lite, men det er oppdragelse det dreier seg om, påpeker Josefsen.

Det er liten eller ingen motsetning mellom oppdragelse og læring: - Det er mye oppdragelse i læringsbegrepet, poengterer Else Marie Halvorsen.

Noen foreldre ser ut til å overlate det tradisjonelle oppdrageransvaret til barnehagen. Tone Mette Nybøle stiller forståelsen av «oppdragelse» opp mot forståelsen av «barns medvirkning», der mange, til og med pedagoger, tolker «medvirkning» i retning «medbestemmelse», noe Halvorsen kaller misbruk av medvirknings-

begrepet. Josefsen foreslår å vende litt på ordet medvirkning for å skape større klarhet i hva det dreier seg om: Barns rett til å *virke med / være med* i det som skjer i barnehagen.

Kravet om økt pedagogtetthet

Barna strømmer til barnehagene, og konsekvensen av det er at barnehagene må se nærmere på sin kompetansesammensetning – dette kan kanskje stå som et forsøk på oppsummering av *Emblas* første møte i 2010.

Fredrikstad-barnehagene opplevde en doubling av antall søknader om plass i 2009, sammenlignet med i 2008. Økningen i antall søknader i 2010 vil trolig også bli svært stor. Det er særlig de minste barna som nå gjør sitt inntog. Nærmere 70 prosent av de barna som søker barnehageplass nå i 2010, er født i 2009.

– I Trondalen barnehage har vi alltid hatt en småbarnsavdeling, sier Kristin Merete Epland, - men når de minste barna blir stadig flere, vil barnehagen trenge flere pedagoger, vi trenger med andre ord økt pedagogtetthet.

Embla-medlemmene er enige i Utdanningsforbundets krav om at minst 50 prosent av personalet i en barnehage skal være førskolelærere med godkjent utdanning. Normen i Fredrikstad er to førskolelærere per 14 barn.

Fortsatt er situasjonen den samme som den har vært i flere tiår: Norske barnehager har lavest førskolelærerandel av alle barnehager i Norden. Og i tillegg, som Laila-Brith Josefsen sier: - Vi befinner oss i den situasjon at selv NAV mener

Til stede på Emblas februarmøte:

Else Marie Halvorsen, leder av kommunale Rød barnehage.

Junne Jacobsen, leder av kommunale Bjørneklova barnehage.

Laila-Brith Josefsen, leder av kommunale Nabbetorp barnehage.

Kristin Merete Epland, daglig leder av private Trondalen barnehage, en av seks barnehager som tilhører Fredrikstad Distriktets Samvirke Barnehager (FDSB).

Lindis Dahlberg Gundersen, styrer og eier av Engelsviken Barnehage As. *Fredrik Bjørge Hansen*, styrer av private DoReMi barnehage Begby, en av tre DoReMi-barnehager i Fredrikstad-distriktet. DoReMi barnehage Begby er en tospråklig (norsk og engelsk) musikkbarnehage med sunnhetsprofil, det vil si sukkerfri.

Tone Mette Nybøle, styrer av Noas Park Barnehage, eid av Filadelfia-menigheten i Fredrikstad.

at «alle» kan arbeide i en barnehage.

Det er en tankegang Josefsen tar sterk avstand fra. Hun har opplevd at NAV har sendt psykisk syke som arbeidskraft til barnehagen, muligens ut fra det resonnement at «alle» kan finne sin plass der. Junne Jacobsen kommenterer at slikt kan skje, trass i at NAV selv klassifiserer barnehagen som en «tung» arbeidsplass, det vil si en arbeidsplass som stiller store krav til de ansattes allmennhelsetilstand.

Nettopp fordi barnehagen er en «tung» arbeidsplass, med alt som kan legges i dét, forsterkes førskolelærermangelen av det generelt høye sykefraværet i barnehagen. Det er klart at mangel på kvalifisert pedagogisk personale i kombinasjon med høyt sykefravær skaper problemer for barnehagen, både med implementeringen av rammeplanen av 2006 og arbeidsmiljømessig.

Samtidig finnes det naturligvis barnehager som med forskjellige virkemidler har oppnådd et sykefravær lang lavere enn gjennomsnittet

- Den viktigste sannheten om barnehagen er imidlertid at den gir barn og ansatte et rikt og innholdsrikt liv, sier Epland. - Det bør vi nok bli flinkere til å opplyse samfunnet rundt oss om. Mange har lite kjennskap til barnehagens innhold, de ansattes kompetanse, og så videre.

Neste møte i *Embla* berammes. Da skal Karl Gustav Jungs personlighetstypetkoder legges under lupen (Jungs teori omtales for øvrig også i forrige nummer).

Tryggheten om morgenen

Gjennom kvalitetsutviklingsprogrammet *De yngste barna* lærte personalet i Ladesletta barnehage hvordan de best kunne motta barn og foreldre i barnehagen om morgenen. Det er avgjørende viktig at barna raskt finner seg til rette hos trygge voksne og at foreldrene kan forlate sine barn i trygg forvisning om at de er i de beste hender.

Av Therese Paulsen

Barnehagene i Trondheim kommune ble høsten 2007 invitert til *Kvalitetsprogram for barnehager* i kommunens regi. Kommunen ønsket satsing på kompetanseheving gjennom nettverk. Fem forskjellige programmer ble tilgodesett med statlige og kommunale midler. Kommunen stilte dessuten følgende krav til barnehagene:

- De ansatte skulle drive utviklingsarbeid i egen barnehage.
- Barnehagene skulle benytte egne kompetanse-midler.
- De skulle forankre prosjektet i ledelsen.
- De skulle sette av tid og rom for prosjektet.
- De ansatte skulle delta i nettverk for erfarings-utveksling og utvikling.

De ansatte i Ladesletta barnehage meldte seg på programmet *De yngste barna*, med undertitlene *Fagområdene*, *Barn & Rom*, og *Tilknytning*. Særlig temaet *Tilknytning* skulle bli en viktig del av utviklingsarbeidet i vår barnehage.

Det ble organisert nettverk som omfattet de barnehagene som skulle arbeide med et valgt tema. Grunnlaget for nettverksarbeidet var frivillighet, egenaktivitet og vilje til ansvar. Nettverket skulle være et forum for erfaringsutveksling, refleksjon, utforskning og synliggjøring.

Det ble opprettet prosjektgrupper som skulle planlegge, koordinere og drive prosjektet internt



Om artikkelforfatteren: Therese Paulsen (privat bilde) er førskolelærer og baseleder i Ladesletta barnehage i Trondheim. Hun var i to år (2007 – 2009) nettverksleder for kvalitetsprogrammet *De yngste barna* i Trondheim kommune (therese.paulsen@trondheim.kommune.no).

i barnehagen. Ladesletta barnehages prosjektgruppe bestod av en representant for hver base i tillegg til enhetslederen. Slik ble alle baser sikret lik innsikt i prosjektet og personalet fikk ansvaret for å holde prosjektet i drift i den enkelte basen.

Utviklingen av en problemstilling

Etter en *kick off*-samling for hele prosjektet i januar 2008 begynte vi å planlegge arbeidet vårt med programmet *De yngste barna*. Vi begynte med å skolere personalet i temaet tilknytningsteori samt den nyeste spedbarns- og småbarnsforskningen.

Vi vedtok en framdriftsplan og fordelte ansvar. Vi brukte personalmøtene til å utvikle mulige problemstillinger. Vi arbeidet helst gruppevis. Det var viktig for oss å få styrket innsikt i tilknytningsteorien, slik at vi kunne sette ord på det vi «bare gjør» i barnehagen hver dag. Det felles teorigrunnlaget bidro til å løfte alle samtaler, diskusjoner og praksisfortellinger opp på et høyere nivå enn hva vi ellers ville klart.

En veileder fra Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, fulgte opp prosjektlederen i denne perioden.

Ladesletta barnehages personale utviklet denne problemstillingen:

Hvordan legge til rette for opplevelse av trygg adskillelse ved ankomst i barnehagen?

En kartlegging av de voksnes opplevelse rundt atskillelse fra barnet.

Viktig å involvere foreldrene

I oktober 2008 dro personalet på studietur til Danmark. Vi besøkte en vuggestue med null- til toåringer og en barnehage med tre- til seksåringer. Begge institusjoner har vektlagt trygg tilknytning, de har arbeidet med barns følelser og sett etter signaler på trygg eller utrygg tilknytning. Da vi kom hjem, arbeidet vi med refleksjoner og tanker rundt de danske retnings-



linjene og de to institusjonenes pedagogiske arbeid med de yngste barna.

Det var naturligvis viktig for oss å involvere foreldrene – problemstillingen vår handlet først og fremst om dem. Vi tok tidlig for oss et allerede eksisterende skjema for oppstartssamtale, som vi forkastet som uegnet som informasjonsformidler mellom barnehagen og hjemmet. Med utgangspunkt i rammeplanen av 2006 og tilknytningsteorien ville vi åpne for dialog som kunne gi innsikt i barnets reaksjoner på det ukjente, på dets sosiale omgang med andre mennesker enn dets nærmeste omsorgsgivere, og barnets evne til å vise følelser. Dette hadde vi tidligere ikke lagt vekt på i oppstartssamtalen. Samtidig ville vi lære foreldrenes tanker å kjenne. Hva ønsker foreldrene, hvilke følelser bærer de på idet de skal forlate barnet sitt i barnehagen om morgenen?

«Slippet»

Vi konsentrerte oss om «slippet», som vi kaller det når foreldrene avleverer barnet til personalet og alle sier «ha det». Det er dette vi først og fremst har villet se på i prosjektet. Samtidig er det umulig å overse foreldrenes følelser i tilknytning til barnets opplevelse, og vår organisering og tilrettelegging i forhold til barnets behov. For oss ble foreldrenes ønsker og behov viktige, slik at vi ut fra dem kunne gjøre ankomsten til barnehagen så god som mulig for alle parter. Foreldrene slapp til med sine synspunkter og personalet supplerte med gode morgenrutiner. Dermed skulle foreldrene kunne gå fra Ladesletta barnehage i visshet om at barnet deres ble sett, hørt og ivaretatt.

«Foreldre og barnehagens personale har et felles ansvar for barns trivsel og utvikling», fastslår rammeplanen. Foreldre og personale er gjensidig forpliktet til å samarbeide om et stimulerende miljø for barnet. Et slikt samarbeid er avhengig av åpen dialog og en fortløpende kommunikasjon. Hvordan barnet har det

hjemme, preger dets atferd i barnehagen. Hvordan barnet har det i barnehagen, vil også kunne spores i hjemmet. Bare gjennom samarbeid mellom barnehagen og hjemmet vil barnehagen kunne tilrettelegge godt nok for hvert enkelt barn og kunne ivareta enkeltbarnets omsorgsbehov, dets behov for fysisk og psykisk tilgjengelighet, adgang og nærhet til omsorgspersoner, klem og kos, bekreftende samtaler, godt samspill, en trygg base, og så videre. Bare innen en slik ramme kan vi etablere betingelsene for barns medvirkning.

Tilknytning og omsorg

Tilknytningsteori handler om hvorfor og hvordan voksne må se, anerkjenne og bekrefte barn. Tilknytningsteoretikeren John Bowlby (i Abrahamsen 1997) sier: «Vår personlighet dannes gjennom de samspillsopplevelser vi har med våre nære omsorgspersoner. Disse samspillsopplevelsene, som det knyttes følelser til, internaliseres og vil etter hvert utgjøre vår indre struktur og psykiske verden.»

Barnets evne til å søke trøst og trygghet vil altså avhenge av dets opplevelse av å bli møtt som subjekt og ivaretatt følelsesmessig. Vi voksne i barnehagen kan aldri erstatte foreldrene, men sammen med foreldrene er vi viktige i barnas liv. Vi forplikter oss gjennom vår yrkesvirksomhet å gi barna det de trenger av omsorg, emosjonell investering og tilstedeværelse.

I barnehagen skal barnet kunne søke trøst hos en voksen det føler seg trygg hos. Idet barnet ankommer barnehagen, legger vi annet arbeid til side og prioriterer barnet og dets behov for voksenkontakt. Hvilken voksen barnet søker seg til, bestemmer barnet, men vi må legge forholdene til rette slik at barnet får en reell mulighet til å møte en voksen som er tilgjengelig for barnet når barnet trenger det. Dette er en investering i barnets trygghet og trivsel, og trygg tilknytning fører til trygg atskillelse fra foreldrene når de må haste videre til jobben. Slik vil barnet etter hvert lære å løsrive seg fra de voksne og kunne utforske miljøet i barnehagen uten å bruke energi på å holde rede på hvor de voksne er til enhver tid.

Det er lov å være lei seg

Bowlby (hos Abrahamsen 2002) sier at barns gråt er en del av tilknytningsatferden. Barnet ønsker fysisk nærhet til en bestemt voksen fordi nærheten til denne voksne gir barnet nærhet og trøst. Brytes disse følelsesmessige båndene, oppstår ofte separasjonsangst og gråt. Begreper som gråt, reaksjonsmønstre, avledning og anerkjennelse diskuteres hyppig i barnehagen. Gjennom tilknytningsteorien har vi utviklet en holdning som ivaretar barneperspektivet. Vi

prøver å se barnets smertefulle opplevelser, de som får barnet til å gråte.

I Ladesletta barnehage er det lov, og til og med nødvendig, å være trist og lei. Barns gråt betyr at noe ikke er i orden, og det skal vi ta på alvor. De voksne skal være tilgjengelige for barna *uansett*. De skal få trøst når de trenger det.

Samtidig ser vi på de yngste barnas gråt som *språk*. Gråten uttrykker det barna ennå ikke eier ord til å uttrykke – for eksempel ved avleveringen om morgenen. Det kan selvsagt være tøft for foreldrene å forlate sitt gråtende barn, for med gråten sier jo barnet at det helst vil være sammen med mor og far. Førskolelærere og foreldre må snakke sammen om dette, for å etablere forståelsen av at det bare er *sunt* at barnet gråter – barnet signaliserer at det ikke er likegyldig for det hvem som skal være dets samspillspartnere.

Det er sårt for foreldre å forlate sitt gråtende barn, men foreldrene i Ladesletta barnehage skal kunne føle seg trygge på at barna deres

møter yrkesutøvere som evner å anerkjenne barnas følelser. Dette er da også helt nødvendig for å kunne gi barna en god utvikling følelsesmessig.

Foreldrenes tilbakemeldinger

Vi fant i løpet av prosjektet ut at det er nyttig med tilbakemeldinger fra foreldrene: Hvordan opplever foreldrene ankomsten til barnehagen? På den måten får vi muligheten til å tilpasse oss den enkelte familie. Foreldrene har også fått besvare et evalueringsskjema. På et spørsmål om hvordan de opplevde ankomsten til barnehagen, svarer foreldrene til Elise (småbarn):

«Vi opplever ankomsten som behagelig rolig og med faste rutiner. Personalet møter alltid barna på det personlige planet og involverer seg raskt i barnet som kommer. Dette bidrar til at datteren vår ikke bare glir usynlig inn, men at starten på dagen i barnehagen er tydelig, og at hun føler seg verdsatt av de voksne.»

Foreldrene fortsetter med å si at de dagene det er gråt ved avskjeden, kommer samvittigheten snikende. De sier det slik i skjemaet:

«Personalet viser initiativ og er handlekraftige dersom de ser at det kan være sårt for datteren vår å skilles en morgen. Dette gjør de ved å foreslå at hun kan sitte på fanget, bli med bort til vinduet for å vinke, med mer. Dette bidrar til at situasjonen ikke låser seg og at hun føler seg trygg hos de voksne.»

Mor til Kaja og Herman sier at hun vet at barna får god trøst hos personalet når hun drar



fra barnehagen. Hun er også trygg på at personalet tar kontakt om det skulle være noe foreldrene bør vite. Hun har også en god opplevelse av oppstartsamtalen:

«Det er godt å høre hvordan personalet følger opp barna våre slik at de får den unike oppfølgingen hvert enkelt barn trenger. Man får også en følelse av at hvert barn betyr noe spesielt for personalet, og at barna opplever varme, nærhet og omsorg.»

Sigrids foreldre føler at barn og voksne blir møtt på en god måte. Sigrid blir sett av personalet, og det samme føler foreldrene at de blir.

«Det er stort sett bare gode følelser ved atskillelsen. Noen ganger har det vært gråt, og disse følelsene kan sitte i en stund. Imidlertid har vi opplevd å få tekstmelding, bilde, eller annet etter en stund som viser at barnet har det bra og det triste er over. Dette setter vi umåtelig pris på og det er av stor verdi for oss», skriver Sigrids foreldre i skjemaet.

Ved hjelp av evalueringsskjemaet og muntlige tilbakemeldinger fra foreldrene ser vi at ankomsten og «slippet» er tilfredsstillende nok for foreldrene. Et svar som går igjen i evalueringene er «vi har det godt når vi ser at barnet vårt har det godt». Dette tolker vi som en attestasjon av at personalet evner å møte og se enkeltbarnet når det kommer til barnehagen om morgenen. Som Kajas og Hermans mor sier det: «Alle barn i Ladesletta barnehage betyr noe spesielt for personalet.»

Personalet har alltid bevisst prioritert kunnskap om barn. De voksne har alltid bevisst lagt vekt på å tilrettelegge for barna, og å forstå barnas atferd og signaler. Gjennom prosjektet har personalgruppen tilegnet seg nye kunnskaper om de yngste barna, og vi har klart å utvikle et felles ståsted og en felles bevissthet hva angår barns atferd og væremåte idet de skal skilels fra foreldrene hver morgen. Vi er blitt flinkere til å tilrettelegge for barna, og også til å veilede foreldrene om tilknytning og ankomstrutiner.

Henvisninger
Prosjektbeskrivelsen finnes her: www.trondheim.kommune.no/ladesletta-bhg
Mer om prosjektet De yngste barna finnes her: <http://www.trondheim.kommune.no/content.ap?thisid=1117628036>
Abrahamsen, Gerd (1997): Det nødvendige samspillet, Tano Aschehoug Forlag.
Abrahamsen, Gerd (2002): Kom, så skal vi heller finne på noe morsomt, artikkel i Barnehagefolk nr. 1.
Bowlby, John (1996): En sikker base, Det lille forlag.
Kunnskapsdepartementet (2006): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.

Det tredje kjønn – identitetsarbeid i barnehagen

Av Anne-Grete Bye

- Er du gutt eller jente?
- Jeg er jente.
- Hvorfor har du kort hår da?
- Fordi jeg syns jeg ser stilig ut med kort hår.
- Du ser ut som en gutt!
- Men jeg er ikke det.
- Her strammer jeg genseren for bedre å synliggjøre brystene mine.
- Se! Jeg har jo store pupper.

Jeg har hatt denne samtalen mange ganger. Jeg må bare innse at min person skaper undring hos barna, noe jeg i bunn og grunn forstår, for hva er egentlig kjønn? Det kan deles inn i kategoriene kvinne, mann, det tredje¹ kjønn og kanskje er det flere begreper som finnes. Videre kan vi snakke om det biologiske, det mentale og det sosiale kjønn. Noen hevder vi er kjønn, andre hevder vi gjør kjønn.

Kjønn, identitet og likestilling

Kjønn handler om identitet og tilhørighet. I boka *Kjønn i bevegelse* beskrives god tilhørighet som det å oppleve at andres forståelse av meg, stemmer overens med min forståelse av meg selv. I tillegg må begges forståelse verdsettes positivt (Almås og Benestad 2002). Sånn jeg forstår likestilling, går det ut på å gi jenter og gutter like muligheter. Skal jeg ta dette på alvor, betyr det også at de skal gis like muligheter til å utvikle sin identitet. Jeg vil hevde at samfunnets heteronormative forventinger, kanskje særlig til gutter, står så sterkt at de hindrer likestilling på dette området. Får gutter de samme muligheter som jenter til å utvikle egen identitet?

Som barn var jeg biologisk jente, men jeg gjorde gutt. Jeg lekte krig, jeg likte kinaputter, jeg lagde olabil, jeg spikka, jeg bygde hytter, jeg var alltid pappaen og jeg gikk i gutteklær. Jeg hatet kjoler, sminke, oppsatt hår og dukker. Dette kan beskrives som mitt sosiale kjønn. I tillegg tenkte jeg på meg selv som gutt; jeg følte gutt mentalt også. I barndommen fikk jeg anerkjennelse for mitt sosiale kjønn. Mine opplevelser og uttrykk ble tatt på alvor. Det var først på ungdomskolen, etter at de lyse lokkene falt under frisørsaksa, at spørsmål som «er du gutt

¹ De som ser seg selv verken som mann eller kvinne.



Det biologiske kjønn er fast, det sosiale kjønn er bevegelig og i endring, skriver essayforfatteren.

(Illustrasjonsfoto: MorgueFile)

eller?» ofte ble stilt, med påfølgende latter og hvisking.

Nå, i voksen alder, er jeg biologisk en jente, men jeg gjør, mentalt og sosialt, både gutt og jente. Jeg er androgyn. For meg er ikke dette noe problem, men samfunnet takler det ikke helt. Flere jenter snur i døra når de ser meg inne

på jentedoen, antageligvis fordi de tror de har gått feil. Andre bemerker det, og spør om jeg er klar over at dette er en do for jenter, som om forskjellen er så stor. Skillet er en vegg guttene kan tisse oppetter. Så her må jeg nok en gang stramme genseren for å framheve brystene mine. Selv om jeg møter noe motstand, tror jeg

det preller av meg, fordi grunnmuren ble lagt i barndommen. Jeg fikk lov til å utøve gutten i meg; lov til å være meg selv.

En mor i barnehagen spurte meg «har han vist fram neglelakken sin i dag eller?» Jeg hadde sett at gutten hadde på seg neglelakk, men verken han eller jeg hadde pratet om det. Jeg

Essay

Essaykonkurranse om likestillingsarbeid i barnehagen

Om forfatteren og konkurransen: Anne-Grete Bye (bildet) er fjerdesemesterstudent på deltidsstudiet ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (HiO). Hun er en av tre premierte forfattere i essaykonkurransen arrangert av førskolelærerutdanningen ved HiO. Opptakten til konkurransen var at førskolelærerutdanningen mottok Kunnskapsdepartementets likestillingspris i 2009. Dette inspirerte til essaykonkurransen som skulle stimulere til å fremme skriftlig faglig formidling til et større publikum

utenfor førskolelærerfeltet, og til en økende kunnskaps- og erfaringsformidling knyttet til kjønn og likestillingsspørsmål i barnehagesammenheng. De premierte bidragene ble honorert med 5000 kroner hver.

Juryen har bestått av Yngve Benestad Hågvar, språklærer ved avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag, og Kari Jorde, høgskolelektor ved førskolelærerutdanningen, begge ved Høgskolen i Oslo, og Einar Juell, spesialkonsulent i Utdanningsforbundet.

Om Byes bidrag skriver juryen (utdrag): «Forfatteren har valgt en original og selvstendig tilnærming til temaet for konkurransen: Hvor langt kan og bør barnehagepersonellet gå i å problematisere barnas egne oppfatninger av kjønn? Kan det styrke barnas identitet og selvfølelse om vi trekker inn andre måter å forstå kjønn på enn den biologiske?

Temaet er kontroversielt og aktuelt, og forfatteren er ikke redd for å diskutere en mulig pedagogisk praksis som vil kunne virke fremmed og kanskje også provoserende på mange førskolelærere. Dette er derfor et essay som vil kunne starte en spennende debatt i mange fora, og som selv bidrar med vesentlige momenter til debatten.»

Før 1700-tallet ble mannen sett på som den fullkomne, mens kvinnen var en underutviklet mann. Kvinner fantes ikke.

For å bytte kjønn, kunne en jente gjøre gutt, så ville vaginaen hennes forvandle seg til en penis.

Litteratur:

Almås, E. Benestad, E. E. P., 2002. Kjønn i bevegelse. Oslo: Universitetsforlaget
Mühleisen, W., 2002. Kjønn i uorden. Scenesettelse av kjønn og seksualitet i eksperimentell talkshowunderholdning på NRK fjernsynet. Avhandling for Dr.Art.- graden. Det Historisk-Filosofiske fakultet. Universitetet i Oslo. Vil du lese mer om det tredje kjønn, se <http://www.gaysir.no/artikkel.cfm?cid=13242>

ristet på hodet. «Nei, det var nå han som ville ha det på, så da tok jeg det på han. Pappaen hans var ikke så begeistret for det.»

Denne faren skal ikke stå som en representant for alle fedre. Allikevel tror jeg det er noe i dette eksempelet. Noen fedre syns det er vanskelig. Ikke om datteren utfordrer forventningene, det er bare tøft, men om sønnen gjør det, vil han da bli mann når han blir stor? Dette er en tankegang jeg tror går igjen hos mange. Eller kanskje jeg er med på å støtte opp om en konstruert sannhet, som ikke er sann, men gjentatt så mange ganger at jeg tror det er sant? I så fall, om slike forventninger til gutter står sterkt i samfunnet, hva kan vi gjøre? De er kanskje vanskelige å knuse, men det bør gjøres om vi virkelig skal snakke om likestilling i forhold til utvikling av identitet.

Forventninger og anerkjennelse

Anerkjennelse går for meg ut på å ta barnas opplevelser og uttrykk på alvor. Jeg trenger ikke være enig i det barnet uttrykker, men jeg bør godta det barnet beskriver som sin opplevelse. Dette er ikke alltid like lett, og jeg mener forventningene spiller en sentral rolle i å gjøre dette vanskelig.

Jeg kommer over en gruppe barn som leiker inne på avdelinga. De diskuterer tydeligvis hvilket kjønn de har, hvorpå en gutt sier «jeg er jente». Barna rundt er ikke enig. De påpeker at han har guttetiss. Der og da får jeg panikk. Hva skal jeg si om jeg blir blandet inn i dette? «Jeg er JENTE», gjentar gutten, med knyttede never. De som er uenig, ser på meg. De forventer tydeligvis en kommentar på dette. Dum som jeg er, svarer jeg: «Du har jo en guttetiss.»

Denne gutten oppfattes sosialt som gutt. Hva om han mentalt følte jente? Hva gjorde kommentaren min med hans opplevelse av seg selv, hans opplevelse av tilhørighet? Jeg sa direkte til han at det han følte i hodet sitt, var feil. Dette får meg til å stille meg selv spørsmålet; hvilken rett har jeg til å definere et annet menneskes selvforståelse og selvopplevelse? Den anerkjennelsen jeg satte umåtelig stor pris på i min barnedom, tillater jeg ikke denne gutten å bli kjent med. De heteronormative forventningene samfunnet stiller til gutter, som også har blitt prenta inn i hodet mitt, gjorde meg til en lite anerkjennende voksenperson.

Jeg har ikke det rette svaret, men jeg har et spørsmål. Kunne jeg svart på en anerkjennende måte? Kunne jeg sagt «*ja, du er jente, men du har også guttetiss. Det er mange som har guttetiss, som føler seg som jenter og vil være jenter*». Kunne jeg kanskje delt av mine egne erfaringer her?

Jeg kunne gjort det, men våget ikke. Hvordan ville barna tatt dette svaret? Hvordan ville foreldrene og personalet reagert? Min antagelse er at det ville rettes kritikk mot svaret mitt. «*Du kan ikke si at han er jente, når han har guttetiss.*» Om barna, foreldrene og personalet ikke hadde godtatt mitt svar, burde jeg allikevel ytre mine tanker. På den måten ville jeg synliggjort at det eksisterer andre måter å forstå på. Når gutten også gir sterkt uttrykk for å oppleve seg selv som jente, har jeg da noen motargumenter å komme med? Hvorfor skal jeg motargumentere? Bør jeg ikke heller formidle for gutten, og barna som står og hører på, at jeg tar hans opplevelse på alvor, og fortelle barna at det finnes ulike måter å være på?

En vei mot endring

Hvordan kan jeg, og barnehagepersonalet, gi alle barn like muligheter til identitetsbygging når vi styres av heteronormative forventninger? Det første som må gjøres, er å få fram hva disse forventningene er.

Jeg er med på vilter putekrig i barnehagens puterom. Det er meg mot røkla. Jeg kaster, duker unna en «bombe» og snapper opp en ny pute, klar til nytt angrep. Det er ikke akkurat et problem å treffe «motstanderne», da flere av dem krever å bli bombardert. «Kast på meg! Kast på meg!». Leken er fysisk krevende, noe jeg kan merke på min egen pust, som er en anelse tyngre enn vanlig. «Er du gutt?» er det en som spør når vi tar oss en etterlengtet pust i bakken.

Dette barnet har en klar heteronormativ forventning til meg. Jeg tror det barnet reagerer på, i tillegg til mitt kort hår, er at jeg er aktiv og vil kaste puter. Det barnet ser, er et menneske som gjør gutt, eller i det minste noe annet enn jente, men som tidligere har sagt at hun er jente. Det er kanskje derfor barnet spør. For å få bekreftet at en jente virkelig kan være voldsom. Jeg tror det er slike episoder som trengs for å gi barna en bredere forståelse av hvordan et kjønn kan gjøres.

For personalet sin del kunne et historisk tilbakeblikk være nyttig. At skillet mellom kvinne og mann først ble «oppfunnet» på 1700-tallet, var for meg så banebrytende informasjon at jeg ble nødt til å sette meg bedre inn i dette temaet. Før 1700-tallet ble mannen sett på som den fullkomne, mens kvinnen var en underutviklet mann. Kvinner fantes ikke. For å bytte kjønn, kunne en jente gjøre gutt, så ville vaginaen hennes forvandle seg til en penis. En gutt kunne ikke gå gjennom den samme prosessen, fordi den fullkomne ikke ville lyste etter å bli ufullkommen (Mühleisen, 2002).

På denne tiden var hovedtanken at kjønn ble sosialt konstruert, mens det biologiske kjønn var ubestemt og flytende. I dag ser vi det omvendt. Det biologiske kjønn er fast, og kan kun endres ved operasjon, mens det sosiale kjønn er bevegelig og i endring. Å være mann på 1950-tallet og i dag er to forskjellige verdener, nettopp fordi det sosiale kjønn har endret seg. Når dette er noe som kan endres, kan kanskje todelingen jente/gutt, også endres, slik at barna får et større spekter å spille på.

Å stille seg kritisk til «sannheter» vil også være en måte å knuse forventningene på. Hvis det blir gjentatt ofte nok at jenter leiker i par og gutter i store gjenger, så vil jeg se etter dette, for å bekrefte og si «ja, sånn er det». Men verden er ikke så enkel. Hvis jeg virkelig begynner å tenke etter hva jeg ser gjennom en dag i barnehagen, ser jeg jenter som er voldelige, gutter som leiker i par, jenter som bygger med klosser og gutter som stiller med barnet sitt. Hvordan få fram også disse historiene i barnehagen?

For meg har det å skrive dette essayet, avslørt min egen heteronormativitet. Når jeg, som gjør både jente og gutt, ikke klarer å komme meg fri fra bestemte ideer om kjønn, tror jeg andre fanges av disse også. Jeg er nå klar over at min praksis kan styres av de heteronormative forventninger jeg har, uansett hvor mye jeg forteller meg selv at jeg ser barna som individer. Å innrømme dette; at jeg ikke er feilfri, men behandler jenter og gutter ulikt, er det som må til for at jeg skal endre min egen praksis. Jeg håper mine erkjennelser kan åpne en arena i barnehagen, hvor det å innrømme egne feil eller reflektere over egen praksis, blir sett på som en god ting som alle kan dra nytte av.

Det var Otto von Bismarck som sa at politikk er det muliges kunst. Han ble kjent som jernkansleren som forente Tyskland gjennom en rekke vellykkede kriger. Det som ikke er like godt kjent er at han også påsto at du kan få barn til å gjøre hva som helst hvis du bare leker med dem.

Politikk er det muliges kunst. Et i utgangspunktet vakkert utsagn som bærer i seg håp og tro på at politikken kan styre samfunnet i retning av en bedre fremtid. For politikk bør handle om styring i retning av noe nytt; et alternativ til det bestående. Men politikk som det muliges kunst bærer også i seg en fare for å desillusjonere. Og kanskje er denne faren spesielt stor innenfor utdanningspolitikken, der en ønsker å styre barn og unges liv i en kompleks nåtid mot en ukjent fremtid.

«Når denne debatten er over, tror jeg alle som har sin hverdag i barnehagen, eller som hver dag forholder seg til barnehagen som foreldre, kan senke skuldrene og ta diskusjonen om språkkartlegging med et litt annet fokus», sa kunnskapsminister Kristin Halvorsen da Stortinget behandlet familie- og kulturkomiteens innstilling om kvalitet i barnehagen. Hun mener det ligger flere misforståelser til grunn for motstanden mot å innføre krav om at alle barnehager skal tilby alle barnehagebarn en språkkartlegging. Men nå kan altså skuldrene senkes. For det er avklart en gang for alle at det ikke er snakk om obligatoriske språktester.

Det er godt å få brakt dette på det rene, selv om en kan stille seg noe undrende til at den relativt massive motstanden bare skulle være basert på misforståelser. Kritikken kunne jo være faglig forankret og gjenspeile en *reell uenighet* om hva et slikt kartleggings tiltak fører med seg av forandringer av barnehagens egenart, tradisjon, innhold og opp-

gaver. Det er i alle fall ikke enkelt å senke skuldrene og passivt bivåne oppvisningen i det muliges kunst, når ministerens argumenter for kartleggingstiltaket legges frem.

Det muliges kunst og desillusjonen

Hun er nemlig ikke villig til å overlate spørsmålet om kartlegging til førskolelærernes skjønn, fordi dette blir for tilfeldig. For Halvorsen er lei av alle eksemplene på mennesker som har et problematisk ungdoms- og voksenliv, samtidig som folk sier: «Ja, det så vi at kom til å skje allerede i barnehagen.» Men undergraver ikke egentlig dette argumentet det påståtte behovet for språkkartlegging? Om vi kunne se hvem som kom til å slite allerede for 15 år siden, lenge før kartleggingsiveren hadde bredt om seg slik vi er vitne til i dag, hva trenger vi da kartleggingen til i dag?

Det er lett å bli desillusjonert i møte med det muliges kunst. For om tilliten til førskolelærerne er så tynnslitt at deres skjønn må overkjøres, selv om en altså mener at de som vil slite senere i livet oppdages allerede i barnehagen, så kan det virke som om massekartleggingstiltaket dreier seg om noe annet enn det å heve barnehagens kvalitet. Det kan virke som om kartlegging primært innføres for å få en slags kontroll, så regjeringen kan vise at den har tatt styringen over barnehagens innhold.

For dette handler om styring og kontroll. Og kartleggingsiver og pålegg om bruk av spesifikke verktøy kjenner ingen partipolitiske grenser. Når det kommer til ideer om hvordan

utdanningssektoren kan og bør styres, blir ideologiske prinsipper og verdisyn underordnet. Det det handler om, er om en er i posisjon eller i opposisjon. Og når en kommer i posisjon blir politikk som det muliges kunst ikke lenger kunst, men reproduksjon. For det finnes tydeligvis bare *en* mulig måte å styre utdanningssektoren på: Gjennom stadig mer informasjonsinnhenting og kartlegging av data på individnivå.

Å bli kastet ut av leken

Faren for å bli desillusjonert i møtet med denne formen for styring er stor. Og dette gjelder ikke bare oss. For barna står også i fare for å bli desillusjonert i møtet med en barnehage som underlegges slike styringsverktøy.

Ifølge de fleste oppslagsverk er illusjon avledet av latinsk *illudere*, å narre, føre bak lyset. Begrepet illusjon kan imidlertid også være avledet av det latinske *in ludere* – i lek (jf. *ordnett.no* med lenke til nettstedet *Norsk ordbok*). Om en blir desillusjonert, blir en med andre ord kastet ut av leken. Regjeringen har kanskje de beste intensjoner med kartleggingstiltaket, men vi frykter at det eneste mulige kunststykke vi får se gjennom denne formen for styring av barnehagens kvalitetsutvikling er at barna styres ut av leken; de desillusjoneres.

Selv om regjeringen ønsker å ivareta barnehagens egenart og tradisjon, er det i stadig større grad barnas utvikling av forhåndsdefinerte ferdigheter og kunnskaper som settes som mål for virksomheten. Problemet er at leken ikke lar seg styre av forutbestemte målsettinger. En må gjerne si at barn lærer mye i leken, men i det vi styrer den for at noe spesifikt skal oppnås, blir barnet desillusjonert og leken opphører.

Forfatterne: Einar Juell (t.v.) er førskolelærerutdannet med hovedfag i barnehagepedagogikk og spesialkonsulent i Utdanningsforbundets utredningsavdeling. Jon Kaurel er førskolelærerutdannet med mastergrad i allmenn pedagogikk og spesialkonsulent i utdanningspolitisk avdeling (foto Juell: Tore Brøyn, foto Kaurel: Petter Oppered).



Førskolelæreren som trøste og bærepedagog

Barnehageløftet har medført at stadig flere barn går i barnehagen før de kan gå. Artikkelforfatterne tematiserer trøst av gråtende ett- og toåringer som omsorgsutfordring, og de aktualiserer førskolelæreryrket som et trøste og bæreyrke.

Av Else Foss og Trine Klette

Kunnskapsdepartementets *Stortingsmelding nr. 41 (2008 – 2009) Kvalitet i barnehagen* kommenteres med interessante artikler i Første steg nr. 3/2009 (blant annet av Norbrønd). Imidlertid glimrer temaet *omsorg* med sitt fravær. I den sammenheng viser vi til en nøkkelsetning: «Barn er en sårbar gruppe som trenger de voksnes omsorg og beskyttelse.» (KD 2009: 48) Samtidig krever den nye formålsparagrafen i barnehagelovens paragraf 1 at personalet «skal ivareta barns behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (ibid.: 8).

Med tanke på barnehagens samfunnsmandat og den reviderte paragraf 1, som ennå ikke er iverksatt, vil vi vise til teori og funn fra våre doktorgradsarbeider.

En utrustet kvinnes omsorgsutøvelse

Med bakgrunn i observasjoner over flere år som prosjektmedarbeider i undersøkelsen *Tilknytning og barns utvikling* (Killén, Klette og Arnevik 2006) intervjuet Trine Klette i sitt doktorgradsarbeid 17 av mødrene fra prosjektet om hvordan foreldrene hadde ivaretatt sitt omsorgsbehov under oppveksten. Noen min-

tes episoder helt ned til halvannet års alder. Funn fra intervjuene ble senere sammenholdt med videoopptak av kvinnenes atferd i den tilknytningsbaserte fremmedsituasjonsprosedyren (Ainsworth mfl 1978)¹, og med kategoriseringer av barns tilknytningstrygghet ved ett år.

Et eksempel fra intervjumaterialet er følgende utdrag fra informanten Ingrid's oppveksthistorie. *Ingrid kaller seg en pappajente. Forholdet til moren beskrives som godt og hun omtaler moren som «blid og alltid på farten».* Til tross for dette husker ikke Ingrid noen konkrete episoder hvor foreldrene var der for henne når hun trengte trøst. *Det eneste hun kan huske er at hvis hun gråt etter moren, fikk hun høre: «Hysj, det går så fint.»* Når Ingrid irriterte moren, ble hun sendt på rommet med ordene: «Nu Ingrid, nå er det slutt!» Ingrid mislikte sterkt å skilles fra foreldrene og som syvåring bandt hun seg fast eller gjemte seg for å unngå separasjoner fra dem. Hun visste ikke sikkert, men trodde at foreldrene var glad i henne.

På bakgrunn av blant annet nyere hukommelsesteori (Schacter 2001) ble Ingrid's beskrivelse tolket som idyllisering av en oppvekst med relativ stor mangel på trøst og med sterk frykt for atskillelse fra foreldrene.

Følgende observasjon fra prosedyren (se over) beskriver hvordan Ingrid og hennes ett år gamle sønn reagerte da hun forlot rommet de var i og

atferden deres ved gjenforeningene.

Ved tilbakekomsten går Ingrid rundt barnet og setter seg på gulvet. Sønnen tilbyr henne en leke mens han ser bort og lager en lyd, reiser seg og går fordi henne. Moren blir sittende på gulvet. Da moren igjen forlater gutten, følger han etter henne, står ved døra og veksler mellom å skrike/gråte og vente/lytte. Da Ingrid kommer tilbake, setter hun seg i en stol. Barnet går bort til henne, gir moren en bamse idet han vender seg bort, lager rare lyder og setter seg på huk foran stolen hennes. Så begynner han å trille en vogn rundt i rommet. Moren blir sittende i stolen.

Eksemplet bidro til å styrke avhandlingens hypotese om at trøstende omsorg er lært atferd som har en tendens til å repeteres over generasjoner.

En «skorpekrig» i Skogkanten barnehagen

For å observere hvordan den omsorgsfulle væremåte fremmes og hemmes, var Else Foss i et halvårig feltarbeid i tre av barnehagens avdelinger. Syv informanter ble intervjuet om omsorgsobservasjoner og funn utarbeidet ved en treleddet analyse².

Vikaren Trude er for første gang i barnehagens småbarnsavdeling. Følgende observasjon viser at hun ikke var informert om at måltider skal være hyggelige, barn kan forlate bordet når de har spist ferdig og de kan la være å spise skorper. Tonje, to år, er helt fritatt fra skorpespising. Hun begynte i barnehagen som seks måneder gammel og gråt mye. Informanten Helga forteller:

Det var grusomt for henne og for alle. Det var vondt å høre på fortvilelsen hennes. Noe plaget

henne forferdelig. Alt var leit, og vi bar henne hele tida. Vi spurte oss selv: «Hva er det med deg? Hvorfor gråter du?» Hun kunne ikke svare fordi hun var så liten. Vi prøvde alt for å få henne interessert i å stå på egne ben. Etter 7 - 8 måneder avtok gråtingen. Da pustet vi lettet ut og gledet oss over at hun så seg om i barnehagen og fattet interesse for andre barn.

Observasjonen med Tonje, Trude og Helga forløp slik:

Ni barn og fire voksne, Helga, to vikarer og forskeren, spiser formiddagsmat. Tonje og Trude sitter ved siden av hverandre. Jenta er ferdig med å spise og i ferd med å forlate bordet da vikaren oppdager skorpa på tallerken. Hun sier høyt og skarpt: «Spis opp skorpa!». Jenta synker sammen, tar en bit og sklir ned av stolen. Trude drar henne opp og setter henne på plass. Helga bivåner taust hendelsen. Vikaren gjentar ordren med samme tonefall. Tonje begynner å gråte, sklir ned på gulvet og krabber raskt mot Helga. Hun reiser seg og kommer jenta i møte, setter seg på huk, holder rundt barnet og sier varmt og sakte: «Å, er du så lei deg!». Tonjes gråt stilner og hun tilbys en gulvplass ved Helgas stol for å leke med avdelingens nye kosedyr – en apekatt. Det vil jenta.

Eksemplet viser hvordan voksne bruker sin væremåte både på en fremmede og hemmende måte overfor barn som trenger omsorg og beskyttelse. Begrepet beskyttelse forankres i omsorgspersoners ansvar for å beskytte barn fra farer og overtramp.

Den medfødte tilknytningsdriften

John Bowlbys tilknytningsteori belyser og forklarer sammenhenger mellom barns behov

for trygghet og frykt for separasjoner fra de nærmeste og utviklingen av fysisk, psykisk og sosial helse. Teorien integrerer kunnskap fra blant annet etologisk teori, pedagogisk teori, systemteori og utviklingspsykologi. Ifølge denne forståelsen har barn en medfødt drift til å knytte seg til sine nærmeste omsorgsgivere. Fysiske adskillelser og følelsesmessige avvisninger samt uforutsigbar og ustabil omsorg fra de nærmeste vil fremme former for utrygg tilknytning hos barnet. Tilgjengelighet, sensitivitet, empati, forutsigbarhet og trøst er på sin side blant de omsorgsaspektene som anses å



Om artikkelforfatterne:
Ph.D. Else Foss (t.v., else.foss@hive.no) er førsteamanuensis i pedagogikk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold. Hun avla i 2009 doktorgradsavhandlingen *Den omsorgsfulle væremåte. En studie av voksnes forhold til barn i barnehagen*. Se også reportasjen *Et pionerarbeid om omsorg* med Foss i Første steg nr. 2/2009. Dr. philos Trine Klette (trk@diakonova.no) er førsteamanuensis ved Høgskolen Diakonova i Oslo. Hun avla i 2007 doktorgradsavhandlingen *Tid for trøst, om betydningen av trøst i tidlige samspill*. Hun har bakgrunn som sykepleier og som forsker innen temaene omsorg, omsorgssvikt og tilknytning (foto begge: privat).

fremme trygghet. Gjennom samspillet med de nærmeste gjør barnet seg grunnleggende erfaringer når det gjelder hva de kan forvente å oppnå i nære forhold. Tidlig erfaringsbasert læring syns å ha en sterk tendens til å vedvare i form av atferd som særlig kommer til uttrykk i krevende situasjoner videre i livet (Killén 2000).

Rundt ett års alder er en grunnleggende tilknytningsstrategi utviklet hos de fleste barn, men strategien er skjør og svært åpen for endringer i omsorgsgivernes atferd og/eller skifte av omsorgspersoner, på godt og vondt. Ifølge tilknytningsteorien er barn særlig sårbare for atskillelse fra de nærmeste, og de yngste barna er spesielt sårbare. Noen barn yter åpen motstand ved gråt og forsøk på å følge etter omsorgsgiver når de overlates til fremmede – som Ingrid's barn gjorde i observasjonen. Andre har allerede ved ett års alder gitt opp å protestere, og lært seg å sette lokk på negative følelser. Barns reaksjoner og atferd ved atskillelser og gjenforeninger med de nærmeste synes å være universell og er i dag observert og godt dokumentert i en rekke tildels svært ulike kulturer og samfunn (Crittenden 2000).

En omsorgsteori på moralsk basis

Foss' forskning er livsfilosofisk inspirert og grunnnet i et helhetlig menneskesyn og en relasjonell livsforståelse. Etsiske og moralske spørsmål er helt sentrale i våre liv med og mot hverandre. Omsorgsteorien til den norske sykepleier og filosof Kari Martinsen vektlegges. Hun bygger især på den tyske filosof Hans Lipps psykologisk-eksistensielle teori og på den danske etiker og filosof Knud E. Løgstrup. Omsorgsteorien har tre aspekter.

Omsorgens *praksisside* viser seg som omsorgsutøvelse når en ansvarlig person ivaretar et barn som uttrykker at det er i en følelsesmessig vond og vanskelig her og nå-situasjon. Det er avgjørende at voksne er i slike situasjoner som sansende, følende og tenkende. At mennesket er kroppslig sansende og følende, er tradisjonelt nedvurdert i den vestlige kultur. At mennesket er språklig forstående («jeg tenker, altså *er* jeg»), er oppgradert. Sammenvevningen mellom følelser og fornuft med sansing som akse, anses i dag som vesentlig innen moralteori.

Det er livsnødvendig å bygge en *relasjonell* følelsesbro mellom en omsorgsperson og omsorgstrengende barn. Følelsesbroen bærer og nærer relasjonen – forutsatt at nærhet og avstand samvirker. Ensidig nærhet kan utarte til invaderende føleri og ensidig avstand kan utarte til ekskluderende tingliggjøring av barnet. Når den inkluderende vekselvirkningen mel-

lom følelsesmessig nærhet og tankemessig avstand er på plass, utøver omsorgspersonen omsorg som helt menneske. Men det viktigste er å gi rom for en praktisk-moralsk tankekraft/faglig skjønn (Martinsen 2000). Noen ganger er følelser til å stole på, andre ganger ikke. Skjønnnet hjelper oss å skille det ene fra det andre. Det faglige grunnes på erfaringsbasert viten vunnet i en offentlig sammenheng og på etisk/moralsk viten med livsaktelse som ledestjerne.

Moral er omsorgens hovedaspekt og etisk fordret fordi omsorg har egenverdi og fremmer det gode liv, det vil si barns livsmot og livsmuligheter. Spørsmål om og skillet mellom det gode og det onde er etikkens kjerne. Mens ordet moral (latin) forstås som grenser vi setter for oss selv og andre, knyttes ordet etikk (gresk) til å føle seg hjemme på stedet hvor vi oppholder oss (Kemp 1996). Omsorg gjør barnet godt, ikke-omsorg gjør barnet ondt og hemmer og ødelegger dets mot og muligheter. De ansvarliges yrkesmoral utgjør en *personorientert profesjonalitet* som fordrer at voksne akter seg vel for ikke å overskride grensen som beskytter barnets urørlighetssone – dets integritet og selvverd (Martinsen 2000). Å akte omsorgstrengende barns liv er det høyeste gode og gir mål og mening til omsorgarbeidet. Barnehagen skal være et trygt, ikke et truende sted å være (Løgstrup 1991).

Imidlertid viser barnehageforskning at voksne setter grenser ved å isolere og kjeft på barn i oppdragelsesøye-med (Korsvold 1997, Sigsgaard 2003). Forskerne kaller metodene for hard straff og psykisk vold. Funn fra en omsorgsstudie i tre tilfeldig utvalgte barnehager dokumenterer dårlig omsorg i én institusjon – personalet neglisjerte blant annet barnas henvendelser (Diderichsen 1991).

Martinsen står i en tradisjon der *gråt* er en medfødt lydgest og en appell om omsorg. Trøst og læring omtales, men utlegges ikke. Lipps anser *holdningsdanning* som et typisk menneskelig trekk. Via vilje og praktisk fornuft kan vi forme og omforme oss til å utøve affektiv selvkontroll. Holdningsdanningen rettes mot å forbedre egen karakter. Martinsen (1996) på sin side hevder at en moralsk praktisk fornuft/faglig

skjønn i form av selvrefleksjon kan ta brodden av det følelsesmessige innholdet som dårlige holdninger formidler.

God nok omsorg er ingen selvfølge

Et av de mest sentrale funnene i Klettes undersøkelse tyder på at fysisk trøst er av vital betydning i barndommen. Barn som opplever følelsesmessig og fysisk nærhet og trøst fra sine omsorgspersoner, synes både å være tryggere i samspill og å bli bedre i stand til å yte omsorg overfor egne barn.

De kvinnene som i undersøkelsen hadde beskrevet god nok trøst i oppveksten, løftet gjerne barnet sitt opp, holdt rundt det og strøyk og klappet barnet til det selv ga signaler om at det var tilstrekkelig. Mor satte da barnet ned, og barnet gjenopptok stort sett og etter kort tid utforskningen av rommet der observasjonen fant sted.

De kvinnene i undersøkelsen som ikke hadde erfart god nok trøst i oppveksten syntes på sin side å ha store problemer med å trøste barnet sitt – selv om de så og hørte at barnet gråt.

Noen av kvinnene ga noe, men utilstrekkelig trøst. Det resulterte i at barnet fortsatte å gråte, sutre og/eller klamre seg til moren under resten av observasjonen.

Når det gjaldt tilknytningsstrategier, ble det funnet sterke sammenhenger mellom mødrenes erfaringer med trøst, deres trøste-atferd og barnas tilknytningsstrategier ved ett år.

Et annet sentralt funn var at de aller fleste ettåringene viste klare tegn på uro og frykt når moren forlot dem. De fleste begynte å gråte, tildels sterkt, særlig ved andre gangs atskillelse.

Noen av barna begynte ikke å gråte før etter en tid, og enkelte forsøkte å skjule at de hadde grått da moren kom tilbake. Disse barna ble vanligvis påfallende opptatt av lekene, og/eller forsøkte å gi moren en leke i det de skjulte eller vendte ansiktet bort når hun kom tilbake.

På bakgrunn av undersøkelsen forklares trøst som et *lært atferds-aspekt* ved omsorg, nært knyttet til sensitivitet og empati. I motsetning til de sistnevnte (som anses som indre tilstander), er trøst handlinger som kan observeres, vurderes og evalueres. Trøst anses videre som sentralt for opplevelse av trygghet i barndommen og

som en ressurs i nære forhold videre i livet.

Selvdanning i et omsorgsperspektiv

Et viktig funn i Foss' studie er at omsorgsperspektivet fremmes når barnehageansatte via *selvjobbing* prøver å forbedre væremåten overfor barn i et omsorgsperspektiv. Funnet bygger på Annes treffende utsagn «vår væremåte er vår arbeidsmåte». På personalmøter drøftet de ansatte ofte hvordan de skulle oppføre seg overfor barna. Annes holdning var: «Jeg er så redd for å trække på barn – trække dem ned.»

Informantenes selvjobbing med egen væremåte understøttes av noen omsorgsutfordrende eksempler. På småbarnsavdelingen kom noen barn i konflikt med andre barn fordi de beit, slo eller utestengte enkeltbarn fra lek. Voksne avverget slike situasjoner ved å være i forkant, se barn og være tilgjengelige. Når et barn oppførte seg dumt mot et annet, var det viktig «å holde seg i skinnet», som Liv uttrykte det. Det gjorde hun da to toåringer rakk tunge til et tredje barn mens de perlet. Liv sa at når voksne maser, kjefter, blir sure eller sinte, har de tapt. Løsningen var å respektere barna ved å snakke rolig med vanlig stemme. Liv hadde merket at kjemien stemte bedre med noen barn enn andre. En gang ba hun en kollega med veilederutdanning om hjelp for å vende en «nei»-relasjon overfor et barn til det bedre. Det hjalp.

Det andre funnet er at trøst synes å være et kjernepunkt i omsorgsutøvelse. Trøst akter barns liv, mens mangel på trøst uttrykker forakt for deres liv og hemmer livsmot og livsmuligheter.

Det siste funnet er sammensatt. Betegnelsen *selvjobbing* omtales som selvdanning i et omsorgsperspektiv. Omsorgens egenverdi sannsynliggjøres. Videre avdekkes at voksnes væremåte er omsorgen, og at den omsorgsfulle væremåte er omsorgsholdningen. Glipper holdningen, behandles omsorgstrengende barn som ikke-eksisterende.

Tidligere nevnt barnehageforskning viser at unnlåtelsen ikke er uvanlige når barn gråter eller uttrykker annen uønsket oppførsel i barnehagen (Diderichsen 1991, Foss 2009, Korsvold 1997, Sigsgaard 2003). I intervjuet stadfester

Litteratur

Ainsworth, M. mfl. (1978): Patterns of attachment. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
Bowlby, J. (1995): En sikker base. København: Det lille forlag.
Crittenden, P. (2000): The organization of attachment relationships: maturation, culture and context. New York: Cambridge University Press.
Diderichsen, A. (1991): Omsorg for de 2-6 årige. Barns omsorgsbehov set gjennom børns egne uttryk. København: DPI.

Foss, E. (2003): Med omsorgsansvar og makt som utfordring i barnehagen. Barnehagefolk, nr. 2.
Foss, E. (2009): Den omsorgsfulle væremåte. En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen. (Doktoravhandling). Bergen: UiB.
Hammersley, M. og P. Atkinson (1996): Feltmetodikk. Oslo: Gyldendal.
Kemp, P. (1996): Det uerstattelige. Oslo: Gyldendal.
Killén, K. (2000): Barndommen

varer i generasjoner. Oslo: Kom-muneforlaget.
Killén, K., Klette, K., Arnevik, E. (2006): Tidlig mor - barn samspill i norske familier. Tidsskrift for norsk psykologforening. Juli.
Killén, K. (2009): Sveket. Omsorgssvikt er alles ansvar. Oslo: Kommuneforlaget.
Klette, T. (2007): Tid for trøst. En undersøkelse av sammenhenger mellom trøst og trygghet over to generasjoner. (Doktoravhandling). Oslo: UiO.

Klette,T. (2009): Det store eksperimentet. Dagsavisen 13. 03. 2009.
Korsvold, T. (1997): Profesjonalisert barndom. Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990. (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.
Kunnskapsdepartementet (2009): Kvalitet i barnehagen. St. meld. nr. 41 (2008-2009).
Løgstrup, K.E. (1991): Den etiske fordring. København: Gyldendal.

Martinsen, K. (1996): Fenomenologi og omsorg. Oslo: Tano.
Martinsen, K. (2000): Øyet og kallet. Bergen: Fagbokforlaget.
Norbrønd, L. (2009): Barnehagen som arena for strategisk handling. Første steg, nr. 3.
Schacter, D.L. (2001): The seven sins of memory. Boston: Houghton Mifflin.
Sigsgaard, J. (2003): Kjeft. Oslo: Pedagogisk forum.

Nyttige nettsadresser:

www.nordiskbarnehageforskning.no

http://grundtvig.hio.no/index.php/nordisk-barnehageforskning.no

tematiseres i all utdanning av barnehagepersonell. Tid og hjelp til refleksjon omkring egen væremåte overfor barn generelt og de yngste barna spesielt, synes også å være viktige områder i så vel utdanning av førskolelærere som i barnehagens praksis. Kanskje burde alle som arbeider med de sårbare yngste barna være førskolelærerutdannet?

Mye omsorgsansvar for de yngste barna er i dag overført fra hjemmet til barnehagesektoren. For at barn skal ha det trygt og godt i barnehagen, er det av uvurderlig betydning at den lovbestemte omsorgsoppgaven utøves på barnas premisser og er til beste for barn. Med tempoet i utbyggingen og barnehagens gitte rammebetingelser, er vi imidlertid svært urolige for at helt andre hensyn enn barnas omsorgsbehov og omsorgens egenverdi legges til grunn og vinner fram.

Noter

- 1 Fremmedsituasjonsprosedyren er en videofilmlet observasjonsmetode hvor omsorgspersoner oppfordres til å forlate barnet to ganger i tre minutter. Den første gangen er det en fremmed person til stede, den andre gangen skal barnet være alene i tre minutter.
- 2 Forskningens datainnhenting er inspirert av feltmetodikk (Hammersley og Atkinson 1996). En empirinær analyse av mange positive omsorgsobservasjoner frambringer beskrivende funn på to nivåer uttrykt ved informantenes ordelag i intervjumaterialet. En teorientert analyse og en overordnet analyse av tre negative omsorgsobservasjoner frambringer tolkningsfunn ved forskerens ordsetting.

Om å overvinne frykten

Dette er andre del av en artikkel om kompetanseutvikling for førskolelærerstudenter gjennom veiledning, denne gangen illustrert ved studiet av to eksempler. Del 1 i forrige nummer bar tittelen *Veiledning som læringsform i førskolelærerutdanningen*.

Av Nina Carson, Jane Ellertsen, Nora Lindén og Marit Nygård

Eksempel 1, presentert i forrige nummer av Første steg, møtte leserne studenten «Mette», som spurte seg selv «duger jeg som student?» og hvordan hun fikk hjelp til å komme seg ut av den tvilen spørsmålet forteller om. Eksempel 2 i vår studie handler om å våge å si ifra:

På lignende måte kan vi tolke observasjonen av studenten Morten (alle navn er fiktive). I veiledningssituasjonen med praksislæreren oppnår han innsikt i forhold til sitt samspill med en annen voksen i barnehagen, Bente. I veiledningen gir Morten uttrykk for at han vil arbeide med «det å våge å si ifra».

Han beskriver seg selv som en litt «laidback type». Praksislæreren utfordrer Morten gjennom sirkulære spørsmål som: «Hvordan tror du Bente opplever situasjonen?» og «Hva tror du Bente tenker om deg?» Disse spørsmålene bidrar til at Morten må sette seg inn i hvordan han *tror* den andre tenker. Han kan ikke vite hva Bente tenker, men han konstruerer en forståelse av hva hun tenker. Denne forståelsen er med på å styre hans samspill med Bente. Morten svarer at han tror at hun opplever ham som en lite dyktig student som ikke tar ansvar. Praksislæreren responderer: «Som en «laidback type»?» Hun setter ord på det Morten selv har formidlet om sin selvpoppfatning.

Systemisk veiledning setter fokus på relasjoner. Praksislæreren hjalp Morten til å bli mer bevisst relasjonen til Bente. Hun ønsket imidlertid å utfordre Morten videre. Hun hadde en idé om at det ikke var nok for Morten å bli bevisst sin relasjon til Bente. Han måtte også våge å si ifra for å bli en trygg leder. For å hjelpe Morten i denne prosessen tar hun i bruk metoden *Tom stol* fra veiledningsmodellen *Gestaltveiledning*. Denne metoden går ut på at *veisøkeren* (her

Morten) snakker til en tom stol som plasseres foran ham. Praksislærer ber ham forestille seg at Bente sitter i den tomme stolen. Det å snakke til en tom stol kan hjelpe oss til å bli oppmerksomme på hva vedkommende gjør med oss, hva vi har behov for å si, men som kanskje ikke skal sies i en reell situasjon (Carson mfl 2009:20). Den tomme stolen kan på denne måten legges til rette for bevisstgjøring og sortering av våre følelser, reaksjoner og behov, slik at det kan bli lettere å forholde seg til vedkommende i virkeligheten (Tveiten 2008:215-219).

Å eliminere frykten

Det er sine egne tanker Morten formidler i situasjonen. Vi kan si at han projiserer disse tankene over på Bente. I virkeligheten snakker han til seg selv. Derfor kan den tomme stolen betegnes som en projeksjonsstol. Når Morten skal si til Bente hva han opplever, fokuserer praksislæreren på Mortens pust. Han svarer at han puster helt opp under halsen og viser det tydelig med hånden. Morten kommer i kontakt med noe som er viktig for ham, og kanskje noe skremmende. Fokuset på veisøkerens pust og andre kroppsreaksjoner er helt sentralt i gestaltveiledning.

Fokuseringen på kropp og kroppsreaksjoner baseres på helhetstenkning. Oppmerksomhet på egen kropp og kroppsreaksjoner kan virke bevisstgjørende i forhold til å oppdage egne behov, reaksjoner, tanker, følelse og kroppsreaksjoner (Tveiten 2008:60).

Etter øvelsen med den tomme stolen spør praksislæreren: «Hva oppdaget du nå?»

Morten svarer at han oppdaget at det ikke var så farlig å si ifra. Han oppdager videre at hans *tolkning* av den andres reaksjoner har styrt hans atferd vis-à-vis den andre. Han overskrider sin egen forforståelse, som var at det var ubehagelig å si ifra og derfor har han hittil latt være å gjøre det. Samtidig overskrider han sin faktisitet, sin livshistorie, ved å utfordre sin

«laidback»-holdning. Han ble utfordret i forhold til sin frykt for å kunne ta ansvar for sin rolle som pedagogisk leder. I tillegg gir han uttrykk for at han hadde fått større innsikt i sine samarbeidsprosesser med en annen voksen.

Vi kan stille spørsmål om innsikt i egne samspillprosesser nødvendigvis fører til endret atferd. Evner Morten å endre seg eller er «laidback»-holdningen så behagelig at han velger å fortsette i dette atferdsmønsteret? Forholdet mellom innsikt i egen væremåte og atferdsendring er en utfordring i all veiledningspraksis.

Dersom praksislæreren hadde utfordret Morten til å si noe om hvordan han trodde denne nye innsikten ville påvirke hans væremåte neste gang han kom i en lignende situasjon, ville hun ha bidratt til at Morten fikk se sammenhengen mellom økt innsikt og mulig atferdsendring.

Eksempel 3:

Når veisøkeren vil ha råd

En av de største utfordringene i veiledningen er når veisøkeren ønsker råd om hva hun skal gjøre. Når skal veileder gi råd og hvordan skal hun forholde seg til presset fra veisøker? Mye av veiledningsteorien tar opp dette temaet (Handal og Lauvås 1999, Ulleberg 2004 og Tveiten 2008). Disse forfatterne poengterer at veileder kan gi råd, men dette må komme i slutten av veiledningen.

Når veilederen gir råd, forteller hun veisøkeren hva hun skal gjøre i en konkret situasjon ut fra sitt eget erfaringsgrunnlag, noe som ikke nødvendigvis fører til utvikling for veisøkeren. Hensikten med veiledning er at veisøkeren skal få hjelp til selv å oppdage hva som er best for seg. I veiledningen utfordres veisøkeren til å arbeide seg fram til bevissthet om sin praksisteori, sitt samspill med sine omgivelser, og tanker, og følelser og kroppsreaksjoner rundt sine handlinger. Vi ser her forskjellen på veiledning og rådgivning.



Vi spurte i del 1 i forrige nummer om Mette ble for lite utfordret i den første veiledningen. I den andre veiledningen var praksislæreren noe mer utfordrende. Mette ba om råd med en gang. Følgende utsagn fra praksislæreren viser at Mette ønsket å få en bekreftelse på at hun gjorde det rette:

«Jeg ser av veiledningsgrunnlaget ditt at du vil ha en bekreftelse på at slik du tenker om planen din, er rett. Det skal du få, men *det får du* på slutten av veiledningen.»

Utfordringen for praksislæreren ble å meta-kommunisere at hun skulle gi tilbakemelding med eventuelle råd på slutten av veiledningen. Studentens ønske om bekreftelse kunne blitt en sperre for hennes egen prosess med å oppdage selv. Hun kunne ha brukt all energi på å tenke: Er jeg god nok? Praksislærer må stå imot presset fra studenten.

Mette kommer hele tiden tilbake til om hun gjør det rette. Først helt på slutten av veiledningen etterkommer praksislærer hennes ønske. Hun ber først Mette si noe om hva hun har lært. Mettes svar viser at hun har lært noe om planlegging, sitt samspill med andre voksne og frustrasjon over at arbeidet ikke alltid går som det er planlagt. Praksislærerens tilbakemelding bekrefter dette. Mette hadde sannsynligvis ikke kommet fram til det hun hadde lært dersom praksislæreren hadde gitt henne råd om hvordan hun skulle utført det pedagogiske arbeidet.

Dersom praksislæreren hadde gitt Mette råd om hvordan det pedagogiske arbeidet skulle utføres, kunne veiledningen ha utviklet seg til det Sundli (2001) kaller «kloning», det vil si at

studenten etterligner praksislærerens pedagogiske tenkning uten å gjøre den til sin egen. Denne «kloning» kan bidra til lite overskridende refleksjon (Søndenå 2002).

Innenfor gestaltveiledning finnes en metode som kalles «Å gi seg selv råd». Dette er en metode som kan brukes på slutten av veiledningen. Veisøkeren presenterer sin problemstilling og sier hva hun ønsker råd om. Veileder og veisøker bytter plass og veisøkeren blir veileder og gir råd til veilederen (Carson og Birkeland 2009). På denne måten gir veisøkeren seg selv råd.

Morten ber ikke om råd. Grunnen kan være at han gjennom undervisning i veiledning på høgskolen og av praksislærer har forstått hensikten med veiledningen. En annen årsak kan være at han finner veiledningssamtalen så utfordrende og konstruktiv at han ikke har bruk for råd. Morten sier flere ganger i løpet av veiledningssamtalen at prosessen var spennende. Han gir også uttrykk for at han ønsker utfordringer. Her har vi eksempler på to forskjellige studentroller, Mettes og Mortens. Utfordringen for praksislærerne er å møte studenten der hun eller han er. Det er essensen i all hjelpekunst (Kierkegaard 1921).

Kvaliteter ved veiledningsrelasjonen

Gestaltveiledningen er opptatt av at kvaliteten ved veiledningen og utbyttet for studenten vil være avhengig av blant annet hvilken veilederrolle praksislæreren inntar og hvilke faglige og personlige kvaliteter praksislæreren har (Tveiten 2008). I tillegg vil også kvaliteter ved stu-

dentens veisøkerrolle få betydning både for studenten selv og for praksislæreren. Studentens og praksislærerens innstilling og veiledningskompetanse vil være avgjørende for kvaliteten ved veiledningen.

Veilederrollen vil ikke være statisk, men variere i forhold til hvilken rolle studenten inntar. Begge praksislærerne i vår undersøkelse er etisk bevisste.

Mettes praksislærer fremstår i veiledningssamtalen som forsiktig og noe tilbakeholden. Denne væremåten passer for Mette som også fremstår som noe tilbakeholden. Praksislærer presser henne svært lite. Vi kan i ettertid si at hun kunne presset Mette mer. Vi har i del 1 argumentert for at hun kunne gått videre på fenomenet psykisk sperre. I et gestaltperspektiv tolker vi Mettes kroppsholdning som avvisende når veiledningen kommer inn på hennes sperre. Hun lener seg tilbake og virker uengasjert. Dette kan ha influert på det valget praksislærer tok.

Mortens praksislærer er mer pågående og gir Morten mange utfordringer, noe han ber om. I tillegg bruker hun humor. Følgende to eksempler viser dette:

Morten: «Føler at jeg er blitt mer avslappet, roligere og flinkere til å ta situasjoner når de kommer. I stedet for som i begynnelsen der jeg var litt avventende, kanskje noen andre i personalet tok det. Nå er jeg kanskje litt mer frampå.»

Praksislæreren med en latter: «Ja, kjempekjekt, så da er du i støtet.»

Morten ler også: «Ja, i støtet.» Og litt senere i veiledningen sier Morten: «Nå tenker jeg at hvis jeg har gitt beskjed om at det barnet skal rydde, så sier den voksne 'Gå og sett deg i sofaen, vi skal ha samlingsstund'».

Praksislæreren: «Gå og sett deg i sofaen. Avdeling holdt!» Latter.

«Militæret», ler Morten. «Hvis de sier at han må sette seg for nå er det samlingsstund, så er



Om artikkelforfatterne: Nina Carson (t.v.), er førstelektor ved Høgskolen i Bergen (HiB), Jane Ellertsen er daglig leder av Akrobaten barnehage i Bergen, Nora Lindén er høgskolelektor ved HiB, og Marit Nygård (t.h.) er daglig leder av Karusellen barnehage as i Bergen (copyright Carson og Lindén: HiB, Ellertsen og Nygård egne bilder). E-postadresser: nina.carson@hib.no, akrobaten.barnehage@akersolutions.com, nora.linden@hib.no og maritny@bkkfiber.no.

Noen øvingslærere er maktmisbrukere

Av Elisabeth Otter Fjeld

Noen øvingslærere misbruker sin makt over praksisstudentene idet de vil tvangsforme dem i sitt eget bilde framfor å samarbeide åpent og fordomsfritt med dem, hevder artikkelforfatteren. Hun etterlyser også en mer differensiert praksis – en student med mange års erfaring fra barnehagen trenger ikke samme type praksis som en som gikk til studiet rett fra videregående skole.

<<>>

Det kan være situasjoner der det går ut over barnet på en måte den observerende studenten reagerer negativt på. Studenten sier likevel ingenting, fordi frykten for øvingslærerens makt er for stor.



Om Ytring-forfatteren: Elisabeth Otter Fjeld fullførte sitt fireårige deltidsstudium ved Høgskolen i Østfold i 2009 i en alder av 52 år. Hun har vært ansatt i Trollskogen Naturbarnehage på Jeløya i Moss i vel 13 år, av dem to år som pedagogisk leder med dispensasjon. Nå er hun pedagogisk leder, rett og slett, i samme barnehage (privat foto).

for, men som hun ikke tør bemerke av redsel for ikke å bestå, sier litt om øvingslærerens makt.

Redselen for øvingslæreren

Det finnes dessverre eksempler fra praksis hvor studentene føler seg små. I studentenes praksis kan øvingslæreren bruke sin makt til enten å heve eller å trykke ned studenten. Dessverre opplever altfor mange en redsel for øvingslæreren. Det finnes eksempler på episoder mellom barn og øvingslærere som studenter har reagert kraftig på. Av frykt for ikke å bestå praksis lar de imidlertid være å stille de kritiske spørsmålene. Det kan være situasjoner der det går ut over barnet på en måte den observerende studenten reagerer negativt på. Studenten sier likevel ingenting, fordi frykten for øvingslærerens makt er for stor.

Studenter kan ofte føle at de blir stående uten å få forklaringer på episoder som oppstår. De kan bli stående igjen med det inntrykk at det er de som har gjort noe feil fordi de ikke har forstått. De føler seg dumme og små. Studentene er i praksis for å lære, ikke for å være utlært.

I instruksene fra Høgskolen i Østfold står det at øvingslærer skal være veiledende og støttende. Det er nok noen øvingslærere som har glemte dette.

Behovet for differensiert praksis

Førskolelærerstudenter er uten unntak ute i praksis i barnehage. Dette gjelder uansett om du er styrer (på dispensasjon), har arbeidet i barnehage i 20 år eller kommer rett fra videregående skole. Utgangspunktet for praksis er derfor veldig forskjellig.

Trenger en styrer (om enn på dispensasjon) trening i å skrive egne læreplaner? Kunne det vært stilt *andre* faglige krav som skaper utvikling / fremmer læring for en yrkesutøver som alt har fungert i en styrerstilling i kanskje lang tid?

For studenter med lang fartstid i barnehagen kan det føles meningsløst å bli sidestilt med helt uerfarne studenter – dette er en oppfordring til utdanningene om å se på muligheten for praksisdifferensiering.

jeg for lite flink å si: 'Nei vent litt, for han skal rydde opp her først'.»

Mette ber ikke om utfordringer. Hun responderer ikke på spørsmål som angår for eksempel kroppslige reaksjoner som praksislærer påpeker. Morten derimot tar disse utfordringene. Det kommer frem at han og praksislæreren har arbeidet med fenomenet «frykt for å ta ansvar».

Etter en stund spør praksislæreren: «Hvordan er pusten din nå?»

Morten tar hånden opp til halsen: «Litt sånn.» Praksislæreren: «Litt her oppe?»

Morten: «Litt puls har jeg. Ikke hvilepuls akkurat!» Begge ler.

Ett stykke ut i veiledningen spør praksislærer: «Hvordan har kroppen din det nå?»

Morten sier med en latter: «Litt mer avslappet. Det var ikke så farlig.»

Vi ser her hvordan praksislæreren ved å fokusere på kroppslige reaksjoner bidrar til at Morten kommer videre i sin prosess.

Vi ser at fokus på kroppsreaksjoner i en gestaltveiledning ikke nødvendigvis fører til den ønskede responsen fra studenten. Dette var tilfelle med Mette. Morten derimot responderer på slike bidrag. De to studentene hadde imidlertid ulike erfaringer med systemisk veiledning og gestaltveiledning. Videoopptaket av Morten ble gjort etter at han hadde vært gjennom en del veiledninger med disse to veiledningsmodellene. Mette derimot hadde ikke den bakgrunnen. Kanskje ville resultatet vært et annet dersom studentene hadde hatt mer lik erfaringsbakgrunn.

Forskjellige roller – forskjellige møtesteder

Vi ser her eksempler på to forskjellige praksislæreroller i møtet med to forskjellige studentroller og hvor viktig det er møte studenten der han eller hun er. Vi kan bruke Daniel Sterns begrep *affect - attunement* (Stern 1990) for å beskrive hva som skjer i relasjonen student - praksislærer.

Stern forholder seg til barn – voksen-relasjonen. Han beskriver dette som at den voksne toner seg inn på barnets følelsestilstand. Den

voksne må kunne se hva barnet faktisk sier. Det foregår en *matching* ved at barnet finner seg selv i den voksne øyne (Stern 1990).

I veiledning mellom praksislærer og student må noe lignende skje. Veilederen må kunne matche studenten slik at hun fanger inn det subjektive feltet hos studenten. Vi argumenterer for at begge praksislærerne viser stor grad av affect - attunement. De viste det ikke minst gjennom kroppsspråket. De var rolige og fokuserte.

Et annet aktuelt begrep kan være *awareness*. Awareness-begrepet er sentralt i gestaltveiledning og kan oversettes med årvåkenhet eller oppmerksomhet. Awareness krever at veileder er engasjert og tilstede her og nå (Hostrup 1999:99), noe som igjen krever at veileder har kunnskap om slike veilednings- og kommunikasjonsferdigheter.

Det er imidlertid ikke nok med teoretisk kunnskap. Det er vel så viktig å ha erfaring fra veiledning, og trygghet i en slik praksis, både som veisøker og veileder. Å motta veiledning kan ofte være forbundet med smerte. Smerte kan i denne sammenheng bety skuffelse over ikke å innfri egne forventinger, å bli møtt med et annet perspektiv enn det en selv har ønsket å arbeide med, eller å føle at en ikke blir forstått. En veileder som selv har opplevd denne smerten, kan lettere utsette seg selv for smerte, kan lettere identifisere seg med den som veiledes. Hun må også kunne forholde seg til studentens smerte. Måten veilederen opplever studentens reaksjon på, møter skuffelse og kanskje forvirring på, vil være avgjørende for hvordan veiledningsprosessen forløper videre.

Veilederen skal ha evne til utsortering. Med utsortering menes den prosessen der veilederen skiller ut sine egne tanker og følelser. Dette krever at hun kan tydeliggjøre forskjeller ved å bekrefte studenten på hennes premisser og ikke projisere sine egne følelser over på studenten.

I veiledningen med Mette ser vi at en mulig grunn til at praksislæreren ikke gikk videre med Mettes psykisk sperre er at hun kom i kontakt med noe udefinerbart som hun avsto fra å fokusere på. Praksislæreren kan ha følt at situasjonen gikk ut over det hun karakteriserer som en vei-

ledning, og at hva hun gjør med denne uroen hun vil få konsekvenser for veiledningens videre forløp. Dersom hun har et bevisst forhold til at uroen handler om henne selv, hennes egne tanker og følelser, vil hun ikke overføre disse på studenten, men hjelpe studenten til å se det som angår studenten selv.

Formell veiledningskompetanse grunnleggende

Vi har beskrevet eksempler fra veiledningssituasjoner for å illustrere hvordan bruk av systemisk veiledning og gestaltveiledning kan bidra til økt innsikt i studentens samspillprosesser med barn og andre voksne i barnehagen. Fokuset har vært på studentenes prosesser og noen utfordringer praksislærerne møtte i veiledningene.

Gjennom veiledningsmetodene *Tegning*, *Tom stol*, *Sirkulære spørsmål*, *Gestaltspørsmål* og *Aktiv lytting* ble studentene utfordret på sitt samspill med barn og andre voksne.

De to studentene i undersøkelsen responderte utlikt på veiledningsmetodene. Vår tolking er at dette kan henge sammen med ulikt ståsted, ulik erfaring med veiledning, og kvaliteter ved relasjonen mellom praksislærer og student. Vi erfarte også flere brudd i veiledningen, det vil si at praksislærerne ikke fulgte opp det studenten uttrykte. Disse veibruddene knytter vi til grenseoppgangen mellom veiledning og terapi. Praksislærerne møtte flere utfordringer, som dynamikken mellom veiledning som støtte og utfordring i studentenes læringssituasjon, og atferdsendring hos studentene gjennom ny innsikt i samspillet med omgivelsene.

Studentene og praksislærerne konstruerer deres virkelighet ut fra hvordan de tolker signaler fra *den andre* og ut fra veiledningskonteksten. Erkjennelsen av dette fenomenet ble en stor utfordring for de to praksislærerne. De ga uttrykk for at formell kompetanse i veiledning er grunnleggende for å møte denne utfordringen. Gjennom eksemplene har vi fremstilt situasjoner hvor veiledning kan føre til ny selvforståelse, og dermed ny kunnskap om samhandling i et praksisfelleskap.

Kompetanseheving for førskolelærerstudenten er avhengig av en rekke faktorer. En viktig faktor er utvikling av ny selvinnsikt og forståelse av betydningen av samhandling. Vi så hvordan veiledning og samarbeidsrelasjonen i veiledningssituasjonen kan være en viktig faktor i prosessen med å utvikle studenters forståelse for arbeidet med barn og samarbeidet med andre voksne i barnehagen.

Litteratur

Carson, N. & Birkeland, Å. (2009): Veiledning for førskolelærere. Kristiansand: Høyskoleforlaget. 2. utgave.
Carson, N., Brun, E., Kleiven, S., Lindén, N., Myklebust, A. G., Stene, A., og Engdal, V. (2009): Veiledningssamtalen som læringsarena. Første steg nr. 4.
Handal, G. og Lauvås, P. (1999): På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere. Oslo: J.W. Cappelen's forlag.

Hostrup, H. (1999): Gestaltterapi. København: Hans Reitzels Forlag.
Kierkegaard, S. (1921): Søren Kierkegaards skrifter i udvalg. København : Schønbergsske.
Stern, D. (1990): Presentasjon og intervju. Impuls, Tidsskrift for Psykologi, nr. 3.
Sundli, L. (2001):Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll. Ph.D.-avhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Søndenaa, K. (2002): Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon I norsk førskolelærerutdanning. Gøteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
Tveiten, S. (2008): Veiledning - mer enn ord... Bergen: Fagbokforlaget. 3. utgave.
Ulleberg, I. (2004): Kommunikasjon og veiledning. Oslo: Universitetsforlaget.

MAFAL-prosjektet: Fagfolk blant lekfolk

Korleis opplever førskulelærarane overgangen til eit yrke der dei er i mindretal? Kva innhald og arbeidsmåtar finn vi i barnehagen? Korleis har innhald og arbeidsmåtar endra seg frå 1970-talet og fram til no? Dette er tre av spørsmåla forskarane prøver å få svar på gjennom prosjektet *Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg* (MAFAL).

Av Liv Ingrid Håberg og Bente Vatne

Ei landsomfattande spørjeskjemaundersøking sendt våren 2009 til styrarar, pedagogiske leiarar og assistentar i 1000 barnehagar har medverka til eit omfattande datamateriale. Prosjektet er no inne i analysefasen av arbeidet. Sjølv om det er for tidleg å presentere funn, finn vi at innhaldet i prosjektet likevel kan vere av interesse.

Kunnskapsoversikter over norsk barnehageforskning (Borg et. al. 2008, Gulbrandsen et. al. 2002) peikar på at det eksisterer lite og fragmentert forskingsbasert kunnskap om innhaldet i barnehagen. Ein finn få studiar der det blir nytta kvantitative tilnærmingar av eit slikt omfang at data-materiale kan handsamast statistisk. Eitt unntak er evalueringa av korleis Rammeplan for oppgåvene og innhaldet i barnehagen vert innført, brukt og erfart (Østrem et. al. 2009). Den mest vanlege forma for barnehageforskning ser ut til å vere feltarbeid og observasjon med påfylgjande kvalitativ analyse (Borg et. al. 2008).

Frå dei 1000 barnehagane fekk vi svar frå 1192 pedagogiske leiarar og 1357 assistentar, noko som gir ein svarprosent på om lag 60. Analysar tyder på at studien har datamateriale frå eit tilnærma representativt utval av barnehagar i Noreg og data kan difor gi sentral og relevant kunnskap om barnehagen. Studien nyttar også StudData i regi av Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo (HiO); StudData er eit longitudinelt spørjeskjemabasert datamateriale der studentar vert følgde frå studiestart og til dei er godt etablerte i yrkesfeltet.

To hovudspørsmål

Innhaldet i barnehagen og korleis ufaglærte og faglærte fungerer saman er viktige fokus i MAFAL-prosjektet. I norske barnehagar finn vi ein relativt høg prosent ufaglærte. Låg grad av pedagogisk bemanning ser ut til å vere eit særtrekk ved norske barnehagar samanlikna med andre nordiske land. Undersøkingar viser at ein tredjedel av personalet i våre barnehagar har fagutdanning, medan talet er monaleg høgare til dømes i Danmark og Sverige (Korsvold 2005).

Assistentgruppa, den største arbeidstakargruppa i norske barnehagar, har funksjonar som det er viktig å ha kunnskap om. I eit historisk perspektiv er den store delen av ufaglærte i liten grad lyfta fram som ei

grunnleggjande utfordring i barnehagepolitikken. Utbygginga av barnehagar og rett til barnehageplass for alle inneber at barnehagen sitt innhald har relevans for stadig fleire barn og foreldre. Den samfunnsmessige verdien av barnehagen er aukande. Behovet for kompetanse om barnehagen er aktualisert av samfunnsutviklinga, difor er studiar om personalet og deira arbeid i barnehagen viktige.

Korleis førskulelærarar opplever overgangen til eit yrke der dei er i mindretal og korleis det blir samarbeidd med assistentane, er i MAFAL-prosjektet utforma som fylgjande forskingsspørsmål:

Korleis forstår og meistrar førskulelærarane yrket i lys av grunnutdanninga og kvalifiseringa til yrket, og i lys av arbeidsdelinga med assistentane?

Konsekvensen av endringar

Eit anna sentralt forskingsspørsmål i prosjektet gjeld innhald og arbeidsmåtar i barnehagen. Dette er særleg aktuelt i samband med endringane på barnehagefeltet siste åra. Satsing på innhaldet i barnehagen gjennom *Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen* (kvalitetsmeldinga), implementering av revidert Rammeplan for oppgåvene og innhaldet i barnehagen (2006) og overflyttinga av barnehagefeltet frå Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet inneber meir vekt på kunnskapsmål og læring. Samstundes skjer det ei endring av alderssamansetjinga ved at stadig fleire eitt- og toåringar tek til i barnehagen. I 2000 hadde ein av tre (37,1 prosent) småbarn barnehageplass, medan talet i 2009 var tre av fire barn (77,2 prosent) (Utdanningsforbundet 2010).

Kva kompetanse og føresetnader har dei to yrkesgruppene, førskulelærarar og assistentar, til å møte krav om auka trykk på formell læring og ei endra alderssamansetjing? Med tanke på at stadig fleire og yngre barn oppheld seg i barnehagen mange timar kvar dag, er det ein tankekross at ein framleis veit så lite om kva personalet prioriterer å nytte tida til. Eit av formåla med studien er grundig kjennskap til kva utfordringar førskulelærarar og assistentar verkeleg står overfor. Det andre av prosjektet sine to hovudspørsmål er difor:

Kva innhald og arbeidsmåtar finn vi i barnehagen?

Historisk dimensjon

I spørjeskjemaet er det nytta spørsmål frå Nafstad (1976) og Løkken (1992) sine undersøkingar på 1970- og 1980-talet. Dei inneheld empiriske funn som kan vere relevante for oss som samanlikningsgrunnlag. Nafstad (1976) viser til studiar av barnehagen som oppvekstmiljø for barn og som arbeidsplass for førskulelærarar og assistentar. Alle landets 416 barnehagar med 1938 tilsette var i utgangspunktet med på den spørjeskjemaundersøkinga, og med ein svarprosent på 88,5 gir undersøkinga høg representativitet. Kva arbeidstida blir brukt til og om der skjer ei arbeidsdeling mellom pedagogar og andre tilsette blir ikkje nærare spesifisert, men det kjem fram at heile 84 prosent av den samla arbeidsstokken er svært tilfredse eller tilfredse med både arbeidssituasjonen og den daglege arbeidsbyrda. Nafstad (ibid.) skriv at ein finn ingen vesentleg skilnad i synet på dette mellom dei ulike yrkesgruppene som på den tid var representerte i barnehagen. Yrkesgruppene på den tid var daghjelp, styrar, barnepleiar, halvdagshjelp, førskulelærar og praktikant. Løkken (1992) undersøkte forholdet mellom førskulelærarrolla

og assistentrolla i barnehagen. Resultata viser at førskulelærarane brukar prosentvis mindre av tida si på borna enn tidlegare og meir på kva- randre, mellom anna på grunn av auka møteverksemd. Ho spør om assistentane kanskje er den mest truverdige yrkesgruppa fordi dei både tidsmessig og fysisk er meir saman med barna enn førskulelærarane (ibid.).

Den historiske dimensjonen her er interessant. Data frå desse tidlegare undersøkingane og frå MAFAL gjer det mogleg å drøfte arbeidsoppgåver og innhald i barnehagen gjennom dei siste 35 - 40 åra. Kva krav møter førskulelærarar i deira daglege arbeid i forhold til tidlegare tider? Korleis har innhaldet i barnehagen endra seg? Kva arbeidsmåtar blir nytta og korleis fordeler førskulelærarar og assistentar arbeidsoppgåvene mellom seg? Korleis påverkar forholdet mellom førskulelærarar og assistentar innhaldet i barnehagen? Gjennom spørjeskjema får vi tilgang til førskulelærarar og assistentar sine oppfatningar av eige arbeid og livet i barnehagen. Tilbodet barna får i barnehagen er ikkje berre prega av korleis dei tilsette oppfattar føremålet med barnehagen. Tilbodet er også prega av den kompetansen personalet rår over. Gjennom observasjon og intervju får vi inn data som nyanserer og utdjupar svara frå spørjeskjemaet. Fleire delprosjekt i MAFAL nyttar også slike tilnærmingsmåtar.

Delprosjekta

Forskningsprosjektet studerer ulike felt som til saman vil skape eit omfattande bilete av barnehagefeltet. Prosjektet femner om to delprosjekt med underprosjekt. Del I handlar om førskulelærarrolla og del II undersøker innhaldet i barnehagen og relasjonen mellom assistentar og førskulelærarar.

Delprosjekt I – førskulelærarrolla: To doktorgradsarbeid er knytte til delprosjekt I. Med utgangspunkt i at kvalifisering til førskulelæraryrket skjer både gjennom livserfaring, gjennom førskulelærarutdanninga og gjennom arbeidet i barnehagen undersøker PhD - stipendiat Gerd Sylvi Steinnes (ved Høgskulen i Volda, HVO) førskulelærarar si profesjonelle utvikling. I ei samanlikning av nyutdanna og erfarne førskulelærarar drøftar Steinnes i kva grad førskulelæraren sin profesjonalitet blir verdsett i yrket. Dette omfattar både vilkår for fagleg utvikling og korleis førskulelæraren sin kunnskapsbase blir påverka av kulturen og diskursen i og om barnehagen. Sentrale forskings-spørsmål blir drøfta i sosiologiske og pedagogiske perspektiv. I tillegg til data frå MAFAL nyttar Steinnes også StudData i si forskning.

PhD-stipendiat Mette Løvgren (SPS) studerer kva som kjenneteiknar tilsette i norske barnehagar, som sosial bakgrunn og kjønn, og kva som kjenneteiknar barnehagen som arbeidsplass. Ho ynskjer også å vite meir om arbeidsforholda til pedagogiske leiarar og assistentar, og korleis dei to yrkesgruppene utformar sine arbeidsroller. I tillegg vil ho undersøkje kva spor inntoget av dei aller yngste barna har sett på barnehagen som arbeidsplass og arbeidsforholda for dei tilsette.

Delprosjekt II – innhald og arbeidsmåtar i barnehagen: Delprosjekt II søkjer å gi svar på spørsmål som likskap og skilnad mellom førskulelærarar og assistentar med omsyn til arbeidsoppgåver og arbeidsmåtar, og kva dette har å seie for innhaldet i barnehagen.



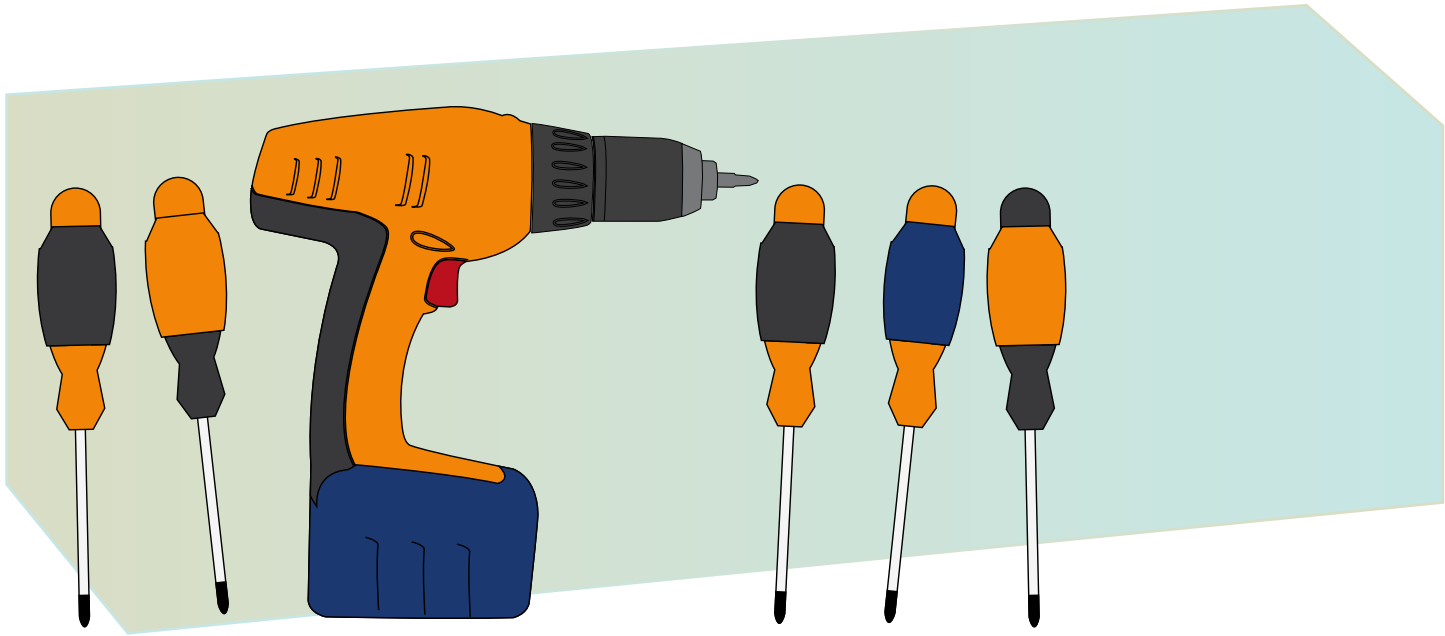
Om Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning:

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 prosjektet og artikkelforfattarane: Forskningsprosjektet *Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg* (MAFAL) er lokalisert til Høgskulen i Volda (HVO) og Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo. Prosjektleiar er professor Peder Haug ved HVO. Til prosjektet er det knytt tre stipendiar. Samarbeidspartnarar er professor Johanna Einarsdottir, Iceland University of Education og professor Gunilla Dahlberg, Stockholm Institute of Education. Prosjektet er leia av ei styringsgruppe med førskulelærarutdannarar, forskarar og styrarar. I styringsgruppa er, i tillegg til Haug, professor Jens-Christian Smeby, forskar Lars Gulbrandsen, og doktorgradsstipendiat Mette Løvgren, alle ved SPS. Frå HVO er doktorgradsstipendiat Gerd Sylvi Steinnes, doktorgradsstipendiat Liv Ingrid Håberg, og høgskulelektor Bente Vatne. Frå barnehagane er barnehagestyrarane Signe Moldskred, Rotset barnehage i Volda, og Oddrun Eidem Kleppe, Leikanger barnehage i Herøy kommune. Håberg (øverst) og Vatne (nederst) er forfattarane av denne artikkelen. Sentralt i forskinga til Håberg er likskap og skilnad mellom korleis førskulelærarar og assistentar arbeider med vaksenstyrte aktiviteter i barnehagen, medan Vatne arbeider mykje med kva konsekvensar utdanningspolitisk merksemd har for innhaldet i barnehagen.



→ → → →



Auka utdanningspolitisk merksemd

Eitt doktorgradsprosjekt og fleire underprosjekt er knytte til delprosjekt II. PhD-stipendiat Liv Ingrid Håberg (HVO) vil gjennom kvalitative intervju og observasjonar undersøkje korleis vaksenstyrte aktivitetar som samlingsstund, læring av tal og bokstavar, barnemøte og leining av formingsaktivitetar blir gjennomførde. Hovudfokus er eit didaktisk perspektiv. Håberg studerer innhald i aktivitetane, kva type aktivitetar som blir vektlagde, og planlegging og arbeidsmåtar. Korleis forklarar og grunngir førskulelærarar og assistentar eigen praksis og kva spor av utdanning kan ein finne?

Høgskulelektor Bente Vatne (HVO) undersøker kva konsekvensar auka utdanningspolitisk merksemd har for innhaldet i barnehagen. Kvalitetsmeldinga vektlegg likskap og høg kvalitet i barnehagen og styrking av barnehagen som læringsarena. Vi opplever no større vekt på barnehagens innhald og fokus på sterkare struktur i arbeidet. Kan utdanningspolitisk interesse vere med på å styrkje kvaliteten i barnehagen? Finn vi likskap og ulikskap mellom korleis førskulelærarar og assistentar opplever auka merksemd på barnehagen?

Professor Jens-Christian Smeby (SPS) ser barnehagen som eit interessant felt i drøftinga av profesjonell kompetanse i det moderne yrkeslivet. Relatert til tradisjonell sosiologisk teori blir høgare utdanning sett på som ein vesentleg faktor for å skape profesjonell status i eit yrke. Men profesjonell kompetanse fordrar også praktiske ferdigheiter, verdiar og personlege eigenskapar som ufaglærde gjennom eit langt yrkesliv kan tileigne seg. Tesen om utdanning som grunnlag for status og autoritet blir såleis utfordra.

Vi vil understreke at dette prosjektet er under arbeid. Forskarane er inne i analysefasen av datamaterialet frå den kvantitative studien, medan kvalitativ datainnsamling vil skje inneverande og komande år. Forskarane har planar om å presentere funn på internasjonale og nasjonale konferansar til hausten med tilhøyrande artiklar og kronikkar på tema.

Fagfolk blant lekfolk

Samarbeidet mellom HVO og SPS styrkjer MAFAL- prosjektet fagleg. Forskarane frå SPS som er med i prosjektet, er sosiologar. Forskarane frå HVO er pedagogar. Både pedagogiske og sosiologiske perspektiv blir nytta i analyse og tolking av datamaterialet, noko som får fram fleire aspekt i studien. Når det gjeld innhaldet i studien, søker vi å lyfte fram viktige, men kanskje underkjende problemstillingar. Full barnehagedekning er ikkje berre eit spørsmål om å gi tilbod om barnehageplass til alle som ønskjer det. Det handlar også om å sikre barnehagane til

gang på motivert og kvalifisert personell (Gulbrandsen 2007). Førskulelæraren er sentral i denne sammenhengen, men det er all grunn til å rette søkjelyset også mot assistentane som utgjer den største arbeidstakargruppa.

Gjennom MAFAL ønskjer vi å få fram eit breitt bilete av barnehagen når det gjeld innhald og arbeidsmåtar relatert til personalet sin kompetanse. Den kvantitative tilnærminga ser vi på som ein styrke for prosjektet sidan det er gjennomført få kvantitative forskingsprosjekt med fokus på barnehagefeltet i seinare tid. Vi treng eit spekter også av kvantitative forskingsprosjekt for å kunne teikne «det store biletet» av korleis barnehagen fungerer som pedagogisk institusjon i vår tid.

MAFAL- prosjektet gir også grunnlag for kvalitative tilnærmingar som supplement til spørjeskjemagranskinga. Vi ønskjer at MAFAL kan vere ein inspirator for alle som arbeider med barnehagespørsmål, for dei som arbeider med førskulelærerutdanning og for dei tilsette i barnehagane uavhengig av yrkesgruppe. Utfordringa vidare er i kva grad kunnskapen som studien får fram, har konsekvensar for barnehageområdet.

Litteratur:

Borg, E., Kristiansen, I.- H. og Backe-Hansen, E. (2008): Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt. NOVA. Rapport nr. 6/08. Gulbrandsen, L. Johansson, J.E., Nilsen, R. D. (2002): Forskning om barnehager. En kunnskapsoversikt. Oslo. Norges Forskningsråd. Gulbrandsen, L. (2007): Full dekning, også av førskulelærere? NOVA- skriftserie 4/2007. Korsvold, T. (2005): For alle barn. Oslo. Abstrakt forlag AS.

Kunnskapsdepartementet (2007): Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010. Kunnskapsdepartementet (2006): Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen. Oslo. Løkken, G. (1992): Yrkesrolle i barnehagen. Trondheim. Strindheim trykkeri a/s. Nafstad, H. E. (1976): Barnehagen som oppvekstmiljø og arbeidsplass. Oslo. Tiden Norsk Forlag.

St. meld. nr. 41 (2008-2009): Kvalitet i barnehagen. Utdanningsforbundet (2010): Faktaark 2010: 6. www.utdanningsforbundet.no. Østrem, S., Bjar, H., Førsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T. T, Nordtømme, S., Tholin, K.R. (2009): Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Tønsberg. Høgskolen i Vestfold.



Av Morten Solheim

Morten Solheim er førskulelærer, masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og redaktør for Barnehageforum Student.

Med studentblikk

Kast alle papirene!

For siste gang plasserer jeg ord på arket i kraft av å være fast spaltist i Første steg. Jeg ser derfor ingen grunn til å spare på kruttet, men heller dele noen av de eksplosive bekymringene som tar mye plass i livet mitt om dagen.

Det er et privilegium å ha fast plass å boltre seg på med sine tankespinn, men det er også krevende å forvalte et slikt privilegium på en klok måte. Spesielt når man ikke har lyst til å være klok. Jeg er inne i en sånn periode nå, hvor jeg ikke har lyst til å være klok. Jeg har mye mer lyst til å raljere over alle andre som ikke har samme meninger som meg. Jeg vil rope alle ordene.

Skribentens dialektiske hodepine

Det som ofte stopper meg i å skrive ting rett ut, er hva jeg kaller *skribentens dialektiske hodepine*. På den ene siden har jeg tidenes mulighet til å fortelle verden hva jeg mener, men på den andre siden får jeg plutselig et enormt behov for å ha full dekning for hver bokstav, hvert tegn, som til sammen kan oppfattes som en påstand i teksten jeg formulerer. Denne måten å arbeide på levner meg til slutt fint lite å melde, som fortsatt har et snev av brodd i seg. Nok om egne bekymringer. Jeg skal heller gi meg i kast med å skissere opp to av mine hovedbekymringer angående barnehagens fremtid. Så vidt jeg vet fordrer ikke bekymringer fullverdig, forskningsbasert ryggdekning. Slik sett har jeg funnet meg et aldri så lite smutthull, og kan fri meg fra min egenkonstruerte, dialektiske hodepine. Upolert: Vel bekomme!

Instrumentualisering av synet på mennesker

Den første bekymringen jeg vil dele er det jeg vil kalle en farlig økende instrumentualisering

når det gjelder å forstå andre mennesker. Den klokkeklare troen på at jeg bedre kan forstå deg ved å skrive dine tanker, samhandlinger, språk og opplevelser inn i et skjema, er noe jeg ønsker å ta sterk avstand fra. Filosofen Hans Skjervheim pekte på slutten av 1950-tallet på at vi er iferd med å få mer tillit til vitenskapen enn det vi har til mennesket. Jeg tror han hadde et poeng som også er gjeldende i dag.

Når samfunnet er i en slik forfatning, kan det for eksempel bety at jeg på forhånd har definert deg som en antatt taper, da jeg sitter på opplysningene som kan kalkulere dine fremtidige prognoser for suksess. I det samme samfunnet kan jeg som pedagog bidra til å bedre dine prognoser, og på bakgrunn av mine forskningsbaserte kunnskaper utvikler jeg verktøy som styrer deg i riktig retning. Slike verktøy er det økende bruk av i barnehagene, og ønsket bruk av, fra politisk hold.

Jeg er grunnleggende bekymret for verktøy i møte med mennesker, selv om jeg vet det kan forsvares både i etiske, vitenskapelige og juridiske øyemed. Selv er jeg tilhenger av en annen etikk, en annen vitenskap og en annen juss, enn den som forsvarer det instrumentalistiske synet på mennesket.

På vei mot en utvidet opplæringslov

En annen ting som til tider gjør meg søvnløs er at barnehagen sakte, men sikkert dreies mot skolebenken. Brennautvalget har fått mandat til å utrede et pedagogisk tilbud til alle barn under opplæringspliktig alder (som om barne-

hagen ikke er et slikt tilbud), og skal deretter komme med ulike alternative forslag til hvordan et slikt tilbud kan se ut. Alternativene som legges frem skal være i samsvar med rammeplan for innhald og oppgaver i barnehagen og/eller læreplanen i skulen (sitat Mandat offentlig utval – pedagogisk tilbod til alle førskulebarn, Kunnskapsdepartementet (KD), 2009).

Både Stortingsmelding 16 og 41, Fordelingsutvalget, og Brennautvalgets mandat peker i retning av en økt satsing på barnehagen som skoleforberedende instans. Med andre ord: en *totalreversering av Reform 97*, hvor en av intensjonene var å få mer barnehagepedagogikk inn i de tidlige skoletrinnene.

Jeg tror ikke denne utviklingen stopper. Etter hvert som det pedagogiske tilbudet ikke bare gjelder 96 prosent av førskolebarna, som i dag, men etter hvert strekker seg mot de ønskede 100 prosent, vil et naturlig spørsmål være om ikke det skoleforberedende tilbudet bør være obligatorisk. Og mens barnehagen fortsatt er barnehage, og innsatsen på barnehagens pedagogiske virksomhet i hovedsak gjelder førskolebarna: Hva da med de yngste barna?

Store, bølgende bevegelser

Jeg har tro på barnehagen, det er derfor jeg er bekymret. Og jeg er gjerne med på å skape store, bølgende motbevegelser mot den rådende barnehagepolitiske trenden, om det er det som må til. Jeg mener slike bevegelser er nødvendige.

Helt til slutt vil jeg gjerne sitere deLillos: *Kast alle papirene!* Sleng TRAS, Alle Med, MIO, A, B, C og 1, 2, 3 og all verdens skjemaer og kartleggingsverktøy på dynga. Det er mennesker barna har bruk for.

Vi trenger førskolelærere med kompetanse på

fysisk miljø

Sone- og basebarnehager brukes som betegnelser på svært ulike planløsninger i barnehagene i Norge, ofte uten referanser til det opprinnelige innholdet i begrepene. Vi kan ha mye å lære av britiske barnehager, der bruken av åpne barnehagerom er innarbeidet i pedagogisk praksis. Artikkelforfatterne etterspør mer fokus på samspillet mellom pedagogikk og barnehagens fysiske strukturer i forskning og utdanning.

Av Randi Evenstad og Aslaug Andreassen Becher

Hvilke premisser skapes av barnehagebyggets utforming, planløsning og innredning, og hvilke ligger i personalets organisering, kompetanse og syn på barn og læring?

Hvilke eksempler på praksiser kan vi dra nytte av for å unngå en dikotomisk tilnærming til spørsmålet om basebarnehager eller avdelingsbarnehager? Vårt prosjekt *Rom for en ny barnehagehage – intensjoner og realisering* førte oss til London for å studere *Nursery Schools* og *Childrens Centers*, institusjoner som arbeider pedagogisk med barn fra null til fem år.

Vi har ikke grunnlag for en generell sammenligning av norske og engelske barnehager, men vi vil løfte frem noen ulikheter og knytte disse til erfaringsutvekslingen omkring nye «basebarnehager».

Mer administrasjon – mindre pedagogikk

Foreløpig finnes lite forskning og evaluering fra erfaringer med nye mer åpne barnehagebygg i Norge. Samtidig gir ansatte og foreldre uttrykk for usikkerhet, kaos og frustrasjoner noe vi ser i diskusjonsfora på nettet og i Monika Seland sin doktoravhandling *Det moderne barn og den fleksible barnehagen* (2009). Seland gjør rede for og drøfter sine funn fra fem måneder med feltobservasjoner i en kommunal «basebarnehage» i Trondheim. Her beskrives blant annet en hverdag preget av stram organisering av store barnegrupper, vansker med å koordinere bruk av spesialrom og personale, og bekymring for de yngste og mest sårbare barna. Pedagogene bruker mer tid på organisering og administrasjon og får mindre tid til pedagogisk arbeid.



Lekehjørnet for de minste med materiell i lav høyde.
(alle bilder: forfatterne)



Del av et «klasserom» med lekelandskap for de minste barna. Vegger og vinduer brukes til dokumentasjon.

Selv om blant annet intensjoner om barns medvirkning ligger bak basebarnehagenes arkitektoniske utforming ¹, viser Seland at mer skolepregede og voksenstyrte læringsaktiviteter lett dominerer i spesialrommene. Resultatet blir en strammere hverdag med lite reell valgfrihet for barna. Dette er både i strid med pedagogisk tenkning om åpne og fleksible rom og *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, som nettopp fremhever læring basert på barnas interesser og medvirkning i barnehagehverdagen(KD 2006).

Negative erfaringer fra Sverige

I artikkelen i forrige nummer av Første steg viste vi til erfaringer fra Sverige på 1970-tallet. I forbindelse med den såkalte *Barnstugeutredningen* (1972), inspirert av engelske barnehager, satset svenskene på åpne fleksible bygg med et stort fellesrom/lekehall i midten. Det ble stor byggevirkksomhet, men lite veiledning og skolering av personalet selv om de nye barnehagene krevde en ny pedagogikk (Nordin-Hultman 2004). De frustrasjonene dette medførte, minner om dagens norske reaksjoner på «basebarnehagene». Svenskene vendte tilbake til avdelingsbarnehagen og den tradisjonelle pedagogikken etter bare tre år.

Vi er i ettertid i stand til å se flere svakheter ved utformingen av de svenske barnehagene. Ofte lå fellesrommet som et gjennomgangsrom i midten, uten kontakt med uteareal og dagslys. I stedet for å utvikle bedre planløsninger og å veilede/skolere personalet, valgte svenskene å skrinlegge hele ideen om «fremtidens barnehage». Kan historien gjenta seg i Norge - 40 år etter? Kan i tilfelle spennende pedagogiske muligheter gå tapt?

Inspirert av Nordin-Hultmans sammenligninger (2004) av svenske avdelingsbarnehager og engelske barnehager med åpne planløsninger, dro vi til London for å se nærmere på en av «basebarnehagenes» inspirasjonskilder. Vi leser arkitektoniske og pedagogiske ideer bak sone- og basebarnehager (jf.note 1) påvirket av både verksted- og aktivitetspedagogisk tenkning i Storbritannia og 'følge barnet'-tenkning fra Reggio Emilia i Nord-Italia. Vi ønsket å se eksempler på hvordan de engelske åpne barnehagerommene fungerer, hvordan verksteder og spesialrom utstyres og tas i bruk, og hvordan barn og personale organiseres i hverdagen.

Ulike bygg, lik organisering

De fire barnehagene vi besøkte i februar i år lå nord eller øst i London i områder med høy arbeidsløshet, dårlige boliger, rusmisbruk, vold og kriminalitet.

Barnehagene er svært ulike bygningsmessig sett. Den eldste er fra



Om artikkelforfatterne og om prosjektet: Randi Evenstad (t.v., randi.evenstad@lui.hio.no) er høgskolelektor og Aslaug Andreassen Becher (aslaugandreassen.becher@lui.hio.no) er førstelektor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (HiO). De driver prosjektet *Rom for en ny barnehage – intensjoner og realisering*, med Andreassen Becher som prosjektleder. Andre deltakere er høgskolelektorene Ferruh Özalp og Nanna Due og masterstudent Marianne Suhrke (alle HiO), og sivilarkitektene Birger Dahl ved Enerhaugen Arkitektkontor i Oslo og Jon Christophersen ved SINTEF Byggeforsk i Trondheim. Prosjektets intensjon er å avdekke erfaringer med etablering av basebarnehager og å utvikle kunnskaper om hvordan sammenhenger mellom intensjoner i/med barnehagebygg og pedagogiske ideer realiseres (foto/copyright HiO).

«The Snug» – kosekroken – med himmelsk seng til avslapning, lesing og kos.

1914 og den nyeste var ombygget fra annen virksomhet og tatt i bruk som barnehage høsten 2009. Barnehagenes planløsninger kan beskrives som ulike variasjoner av det vi i Norge kaller sone- og basebarnehager. Arealer både ute og inne er atskillig mindre enn norske arealnormer foreskriver. Alle barnehagene karakteriserer seg som *nursery schools* og ligger i tilknytning til *family centers* som del av en helhetlig familiepolitisk satsing. Barnehagene har fra 80 til 150 barn i alder fra null til fem år. Antallet barn per voksen er tre under tre år, fire i alderen to til fire, eller åtte fire- og femåringer. Det pedagogiske personalet består av førskolelærere, barnepleiere og assistenter, med praktisk bistand av kjøkken- og vaktmesterpersonale.

Bygningene er som nevnt svært ulike og barnehagene har forskjellige pedagogiske satsingsområder. Det de har felles var de pedagogiske romme-

nes planløsning, innredning og organisering.

Besøkene våre bekrefter Nordin-Hultmans (2004) studie av engelske barnehager i 1995-96:

«...også i England later det til å finnes et enhetlig mønster for hvordan miljøene organiseres i barnehagene/skolene. De pedagogiske rommenes planløsninger er en hjørnestein i den engelske pedagogikken. (...) Det behandles utførlig ved lærerutdanningene og det beskrives konkret i mange pedagogiske tekster vedrørende de yngre barna. (side 71)»

Analyse av de engelske barnehagene anvendes av Nordin-Hultman som grunnlag for å drøfte rom og organisering i svenske barnehager – som generelt kan sies å ha likhetstrekk med norske/nordiske (OECD, 2001:2006).

Det dominerende mønsteret i engelske barnehager er at de har ett stort hovedoppholdsrom, gjerne betegnet som *the classroom*, «klasserommet». Det finnes mindre spesialrom i tillegg. «Klasserommet» kan

være preget av ulike vinkler og former, men med god kontakt mellom inne- og utearealer, og med store vinduer og direkte utgang. En stor barnehage kan ha flere «klasserom» som baser for grupper med ni til tolv barn under tre år, eller omtrent 30 barn fra tre til fem år.

Alltid tilgjengelige aktivitetsområder

De store oppholdsrommene er oppdelt slik at det dannes kroker, hjørner og små områder kalt «*playcorners*» (lekekroker) eller «*workshops*» (verksteder) for aktiviteter, lek og eksperimentering. Områdene er avgrenset med buede møbler og reoler i barnehøyde. Møbleringen i lekekrokene er gjerne trukket ut fra veggen, som blir brukt til ulike former for dokumentasjon i form av tekster og bilder fra barnas arbeider. Det er lite åpen gulvplass, men smale gangarealer mellom «krokene».

Vanligvis er det sju – åtte lekekroker i et «klasserom». I lekekrokene kan barna leke med data og grafikk, med vann og sand, de kunne skape kunst, bygge og konstruere, forske, gå på oppdagelsesferd, drive butikk, leke med dukker, leke rolleleker, eller lese eller skrive, for å nevne noe. Alle disse leke- og aktivitetsmulighetene er tilgjengelige for barna hele dagen siden verkstedene er i barnas hovedoppholdsrom.

Når personalet registrerer at en aktivitet blir lite brukt, blir den byttet ut med en annen, Innføringen av en ny aktivitet kommer gjerne som en overraskelse på barna. En fleksibel innredning kan endres hvis det er ønske om mer gulvplass, for eksempel for et barn i rullestol.

Spesialrommene kan være hopperom med puter, musikk- og bevegelsesrom, eller sanserom med Snouzelen-utstyr. Utvalget av spesialrom varierer fra barnehage til barnehage, men alle har rom for bevegelseslek i tillegg til det tett møblerte hovedrommet.

Engelsk og norsk

Det er flere iøynefallende forskjeller mellom innredning og organisering i norske og engelske barnehager. Vi mener forskjellene materialiserer ulik pedagogisk tenkning når det gjelder betydningen av rom, organisering og materiell, og synet på lek og læring.

Det pedagogiske materialet fanget vår oppmerksomhet. Vi så bord med nedsenkede baljer med vann og leker oppi, og med målebeger og trakter til eksperimentering, staffelier med pensler og maling, eller store ark på gulvet, et funksjonelt kjøkken i barnehøyde der barn sammen med voksne kunne lage mat, snekkermaterialer med verktøy, datamaskiner, leire blandet med maling, dinosaurdyr i sandkasselandskap, en liten sandstrand på badet (!) med bøtte og spade, en himmelseng til avslapning, lesing og kos.

Nordin-Hultman beskriver materialet i engelske barnehager som «heftig», «lokkende» og «kult». Materialet er i stor grad selvinstruerende og gjør barna lite avhengig av voksenhjelp. Materialet er arrangert slik at barna umiddelbart kan se hva som kan lekes eller gjøres. Nordin-Hultman beskriver hvordan personalet lar det virke som om noen allerede har tatt materialet i bruk: Sandkassa har «spor» og spaden ligger klar. Godt tilrettelagt materiell formelig roper på barnet: «Kom og bruk meg!» (ibid. side 79)

Det visuelle miljøet i de fire London-barnehagene er etter vår mening frodig, og tilbudene til barna sjenerøse. Til sammenligning virker mange norske barnehager sparsomt og ensartet utstyrt.

Vi har vært i flere nye «sone-/basebarnehager» her i Norge. I disse barnehagene er hovedoppholdsrommet ofte på størrelse med det engelske «klasserommet», og fylt opp med store stoler og bord til opptil 60 barn. Der de engelske «klasserommene» inviterer til et vell av fristende lekemuligheter, innbyr det største oppholdsrommet i tilsvarende norske barnehager nesten bare til bordaktiviteter og spising. Resten av rommet er gjerne åpen gulvplass og gangareal til og fra bord og naborom. Der-



«Klasserom» i den Reggio Emilia-inspirerte barnehagen i Eastwood.

som noen etablerer lek her vil de fort bli «i veien». Til sammenligning utgjorde gangarealet i de engelske barnehagene en labyrint mellom de ulike lekekrokene.

Organisering av barn og personale

De rene småbarnsgruppene i de fire London-barnehagene fulgte de innredningsprinsippene som her er nevnt, men de lignet ellers på norske småbarnsavdelinger med ni til tolv barn og tre til fire voksne. Separate uteplasser for de minste kunne forekomme. I aldersgruppen to og et halvt til fem år hadde gjerne 30 barn tilhørighet til et «klasserom». Barna var videre inndelt i såkalte «family groups» (familiegrupper) med sju til femten barn tilknyttet to faste voksne. I barnehager uten småbarn har 70 barn ett felles «klasserom», men samtidig har gruppene egne «baserom» som lå i direkte tilknytning til hovedrommet. Familiegruppen er primærgruppe for kontakten mellom barnehage og hjem og mellom barna og personalet. Personalet fortalte at selv om den voksne tilknytningspersonen («the key worker» – nøkkelpersonen) fulgte sine barn spesielt, tok barna gjerne like mye kontakt med alle i personalet.

Barna kan store deler av dagen bevege seg fritt og velge aktiviteter og lekekamerater på tvers av «klasserommet». De kan gå ut og inn som de vil. Yttertøy henger lett tilgjengelig, og alle «klasserom» har direkte kontakt med uteområdet. Dagen er imidlertid oppstykket av måltidene og to korte samlingsstunder morgen og ettermiddag i familiegruppen. Måltider blir gjerne inntatt ved småbordene i lekekrokene, men i barnehager med eget spiserom blir dette brukt til ulike tider av forskjellige barnegrupper. I spiserommet er innredningen lett sammenleggbare slik at rommet kan brukes til andre formål. Tilgangen til de felles spesialrommene er basert på ønsker fra barna eller organisert av voksne for å kunne følge opp enkeltbarn eller mindre grupper. Siden barna har så mange reelle valgmuligheter, er det ikke nødvendig med ventelister og mye organisering for å kunne bruke spesialrom, slik det rapporteres fra norske «sone-/basebarnehager» (Seland 2009).

Personalet fordeler seg slik at det alltid er ansvarlige voksne der barna er, eller i nærheten. Barna skal også ha muligheter til å gjemme seg unna og det er tilrettelagt for små private kroker både ute og inne.

I en av barnehagene hadde personalet en uke sammenhengende inne- eller uteansvar for å kunne dokumentere og følge opp barnas lek og aktivitet fra dag til dag. To av personale arrangerte hver dag en «fokusaktivitet» ute og en inne som barna selv kunne delta i når og om de ønsket. Ved stor interesse kunne fokusaktiviteten foregå over flere dager. Eksempler på slike fokusaktiviteter som vi observerte var senking og flyting av gjenstander i vann og hyttebygging med pinjegrener. Pinjeflettingen engasjert også foreldre med kjennskap til ulike teknikker. Et sted tovet de bilder i ull og silke som et samarbeidsprosjekt med lokale kunstnere. Flere av barnehagene hadde liknende kunstprosjekter inspirert av Reggio Emilia-pedagogikken.

Læringssyn og materialitet

At barnehagen er en arena for læring ble uttalt av personalet og tydelig kommunisert gjennom plakater og oppslag på veggene med sitater fra den sentrale læreplanen *Early Years Foundation Stage* (EYFS fra 2008)¹. Denne tar utgangspunkt i fire ledende pedagogiske prinsipper:

- **A Unique Child**
- **Positive Relationships**
- **Enabling Environments**
- **Learning and Development**

En hovedtanke er at barns vei til læring går gjennom lek og samhandling. *Children lead their own learning* er en holdning som gjenspeiles i innredning, materiell og i synet på de voksnes rolle. *Provide, follow, help finding direction, afford high level of respect, childrens needs in focus* var ord som personalet brukte for å beskrive sitt arbeid med barna.

Pedagoger vi snakket med sa at pedagogikken var inspirert av Friedrich Fröbel, John Dewey, Jerome Bruner, Lev Vygotskij og Reggio Emilia. Forskning gjort i tilknytning til rammeplanverket knytter lek- og læringssynet til et sosialkonstruktivistisk syn på læring, som baseres på barns egeninitierte lek og utforskning i en sosial kontekst (Siraj-Blatchford & Manni 2008, Siraj-Blatchford 2009). Det så for oss ut til at barna hadde stor innflytelse over egne læringsprosesser, støttet av voksne gjennom sam-



Informasjonstavle for foreldre og personale, her er læreplanens prinsipper temaet.

handling og pedagogisk dokumentasjon. Barnegruppen var mangfoldig og enkelte barn hadde støttepedagog i miljøet. Etter vurdering av behov hadde barnehagen tilskudd av spesialpedagog og terapeuter som fulgte opp enkeltbarn eller smågrupper.

Barn og tingenes subjektivitet

Hvilken betydning kan tilrettelegging av rom og materiell ha som grunnlag for at alle barn kan oppleve meningsskapende læringsprosesser? Dette spørsmålet vil ikke bli utredet her, men vi tillater oss likevel noen refleksjoner rundt det.

Ifølge konstruksjonistiske perspektiver (Rhedding-Jones 2005) inneholder ikke materiell som leketøy eller verktøy noen iboende mening eller betydning i seg selv. Eller som Nordin-Hultman sier (side 75):

«Hvordan vi skaper og synliggjør mening med materialet er avhengig av de kategoriene og diskursene vi bruker som forståelses- og analyse-redskap.»

Det er spennende å tenke seg at materiell er mer medvirkende enn mange pedagoger vanligvis har vektlagt. Carla Rinaldi (i Nordin-Hultman 2004) sa i en forelesning i 1999:

«Altfor ofte går vårt forhold til tingene ut på at de ikke er i stand til å handle eller interagere. For barna er imidlertid tingene ikke bare gjenstander de håndterer, tingene interagerer med barna. Tingene blir subjekter i relasjon til barna.»

Lene Otto (2005) sier at kulturvitenskaper er i ferd med å gå fra den «språklige» til den «materielle» vending. Menneskers forståelse av seg selv og verden formes gjennom omgang med hverdagens ting. Leker og utstyr kan da leses som medvirkende til om det blir mulig for barna å finne tilknytning og meningsfylte aktiviteter.

Materialet inneholder og skaper diskurser om barns mestring og utvikling. Materialet gjenspeiler blant annet holdninger til hva som anses passende for barn i forhold til alder og kjønn. Dersom det er sparsomt og ensartet materiell, vil færre barn oppleve miljøet som appellerende til egenaktivitet og lek. En del barn kan bli ekskludert fordi det ikke er 'plass' eller 'nok' materiell i leken. Karin Hultman (2010) argumenterer for at 'non-humans' har en større betydning for barn enn dagens pedagogiske forskning anerkjenner. Hun viser hvordan 'ting' kan ses som krefter som inngår i barns lek og fantasi og derved deres subjektskaping.

Som Lenz Taguchi (2010) er hun opptatt av intra-aktive forhold mellom barn, materiell og kontekst. Det ser for oss ut til at både Reggio Emilia (Rinaldi) og den engelske diskursen med hensyn til det fysiske rom og materiellets betydning, kan parallellføres til «nye» pedagogiske

Kartlegging av barn er i strid med rammeplanen

Av Kathrine Mathilde Fagereng

Kartlegging av barnehagebarn er i strid med rammeplanen, anser Synspunkt-forfatteren, som spør hva det kan gjøre med vårt syn på barn når barna først og fremst sees ut fra sine mangler.

Mitt første møte med kartlegging av barn i barnehagen var under et praksisopphold på Hawaii vinteren 2009. Her var det en selvfølge at det enkelte barns ferdigheter skulle krysses av på et skjema og dokumenteres med bilder eller observasjonsnotater. Kartlegging var en naturlig del av denne barnehagens praksis, og skjemaene følger barnet fra det er to år til det begynner i skolen.

Her hjemme har jeg sett nærmere på kartleggingsprosjektene *Det lærende barnet* i Stavanger og *Her kommer jeg* i Oslo. Til disse verkøyene hører også som kjent skjemaer der det skal noteres og krysses av: Kan barnet vaske seg og tørke hendene sine? Kan barnet gå fire skritt på tå? Kan barnet sitte på gulvet i skred-derstilling med ryggen rett? Gjør barnet krav på leker som er sine? Liker barnet å være sammen med andre barn? Viser barnet interesse for bøker? Dette er noen eksempler på spørsmål som blir brukt i Stavanger-prosjektet.

Vårt syn på barn

Dersom kartlegging blir mer og mer vanlig og kanskje en realitet i alle barnehager, hva vil da skje med vårt syn på barn? Solveig Østrem sier til Aftenposten 12.01.2007: «Man spør ikke om hva barnet kan, vet, tenker eller tror, men om hva de mangler.»

Østrems kritikk kan ses i sammenheng med det P. Sjøvik skriver i boken *En barnehage for alle* (2007): «Det er viktig å bygge på barnets ressurser. Hvordan skal barna få tillit til egen kompetanse hvis vi fratar dem muligheten til

å se den?» I boken sier Sjøvik videre: «Det bør diskuteres hva fokus på tidlig avdekking og diagnose kan innebære og om dette kan stå i motsetning til inkludering.»

Jeg tenker at det kan stilles spørsmål ved om flere barn vil bli betegnet som avvikere, eller som unormale, dersom den økende utbredelsen av denne typen kartleggingsverktøy får fortsette.

Hva sier rammeplanen?

I *Alle teller mer* (Østrem mfl 2009), evalueringen av rammeplanen, viser det seg at omfattende kartlegging av enkeltbarn er blitt ganske vanlig rundt om i kommunene. I rammeplanen står det: «Et etisk perspektiv må legges til grunn ved dokumentasjon av barns lek, læring og arbeid. Både barn og foreldre kan reagere dersom for mye av det barn sier og gjør blir gjort til gjenstand for skriftlig observasjon og vurdering. ... Barnehagen skal normalt ikke vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier.» (Kunnskapsdepartementet 2006)

Selv om vi her helt tydelig ser at rammeplanen sier at vi *ikke* skal vurdere måloppnåelse hos barn, at planen advarer mot kartlegging av enkeltbarns ferdigheter og kunnskaper, ser det ut til at kartleggingsprosjektene jeg nå har vurdert faktisk gjør det.

Politisk forvirring

I august 2007 var det diskusjon rundt veilederen A, B, C og 1, 2, 3. Barnehageansatte i Oslo kommune motsatte seg i å ta i bruk dette kartleggingsverktøyet. På TV 2-nyhetene 8. august

2007 ga daværende kunnskapsministeren Øystein Djupedal fra Sosialistisk Venstreparti full støtte til Oslos skole- og barnehagebyråd Torger Ødegaard fra Høyre i å bruke kartleggingsverktøyet.

Hva gjør det med oss som fagpersoner når personer i posisjoner som Djupedals og Ødegaaards bryter lovverket? Og hvor går grensen mellom hva politikere og pedagogene selv skal bestemme i forhold til barnehagens pedagogiske innhold og arbeidsmåter?

Noen spørsmål

Etter å ha arbeidet med temaet sitter jeg igjen med mange spørsmål.

- **Hvorfor er ikke barnehagen representert i prosjekter når det er i barnehagen kartleggingsverktøyene skal benyttes?**
- **Hvorfor finnes det i det hele tatt så mange forskjellige kartleggingsskjemaer i norske kommuner?**
- **Er barna våre «forsøkskaniner»?**
- **Kan foreldre godta at slike kartleggingsprosjekter setter barna deres i bås?**
- **Hvilke læringsmål skal førskolelærerutdanningen ha?**
- **Hvilke kartleggingsverktøy skal vi eventuelt ta i bruk for å få best resultater i forhold til læringsmålene?**
- **Kan dette føre til endring av barnesyn?**
- **Hvor stor er faren for at flere barn vil få en diagnose som følge av kartlegging, noe som kan føre til at barn ekskluderes heller enn inkluderes?**
- **Hvordan påvirker en stor mangel på førskolelærere med godkjent utdanning bruken av kartleggingsverktøy?**

(Artikkelen er noe forkortet.)



Om Synspunkt-forfatteren: Kathrine Mathilde Fagereng er førskolelærerstudent ved Høgskolen i Vestfold. Artikkelen er basert på bacheloroppgaven hennes (privat bilde).



En «skog» som kan lages om og om igjen med materialet i skuffene.

Vi trenger kompetanse på fysisk miljø

Det slår oss hvor lite konkret erfaringsutvekslinger fra sone-/basebarnehager forholder seg til det materielle utgangspunktet i bygg og innredning. Ledelsesutfordringer i basebarnehage beskrives blant annet uten at romlige og materielle forutseninger beskrives eller drøftes (Første steg nr. 4/2009). Seland (2009) knytter også i liten grad vurderinger og konklusjoner konkret opp til hvilke begrensninger og muligheter som ligger i barnehagens planløsning.

Vi trenger mer kunnskap om sammenhengen mellom fysiske strukturer og pedagogisk virksomhet. Gode og mindre gode erfaringer fra ulike barnehagebygg må frem og analyseres for å kunne utvikle funksjonelle barnehager. Hvordan kan bygg og organisering ivareta både tilhørighet og et utfordrende miljø? Det er påkrevd med mer systematisk følgeforskning i et større antall bygg for å utvikle kompetanse på hvordan gode barnehager konstitueres. Samtidig er det viktig å si at vi tror det finnes flere gode løsninger med hensyn til bygg, arkitektur og pedagogisk virksomhet. Det er dialogen (Rinaldi, 2006) mellom fysiske strukturer og pedagogisk tenkning som er viktig å holde i live og i kontinuerlig utvikling.

Vi ser i dag et stort behov for veiledning, erfaringsutveksling og oppfølging av personalet som skal arbeide i og lede virksomheten i nye barnehageformer. Her ligger en utfordring til førskolelærerutdanningen om å utdanne pedagoger med kompetanse på barnehagen som fysisk miljø. Vi trenger førskolelærere som kan skape spennende og innholdsrike hverdager i forskjellige typer bygg, i store og små rom. De må kunne bidra konstruktivt i tverrfaglig samarbeid med arkitekter og utbyggere om utforming og innredning av gode og funksjonelle barnehagebygg. Forskning om rom for lek og læring, arkitektur, materialitet og pedagogikk er nødvendig for å utvikle slik kompetanse.

(Se også Randi Evenstaads artikkel i forrige nummer.)

Noter

- 1 Jfr Buvik 2004 Utforming av barnehager – på leting etter barneperspektiv <http://www.trondheim.kommune.no/content.ap?thisId=1117613110&language=0> <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/publikasjoner/>
- 2 Ifølge Lene Otto (2005) omfatter materialitet relasjonene mellom mennesker og ting: hva de betyr for oss og vår identitetsdannelse. Materialitet omfatter så vel fysikalitet som praksis.
- 3 Vi kan se tydelige 'spor' av OECD Og UNESCO sine anbefalinger med hensyn til å fremme like muligheter i utdanningssystemet, hindre at grupper i befolkningene faller «ut», hindre økt fattigdom i Europa mv. Se Juell (2010) for en god gjennomgang av internasjonale føringer i Europa.

Kilder

Balke, E. (1976) Barnehagen-innføring i praktisk førskolepedagogikk. Oslo, JW.Cappelens Forlag
Buvik, K. (2004) SINTEF, NTNU, Utforming av barnehager - på leting etter barneperspektivet.
Byggekunst nr. 2/1988, særtrykk Barnehager. Utarbeidet i samarbeid med Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
Funksjons og arealprogram for kommunale barnehager i Oslo (utkast 2007).
Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim (2005).
Første steg nr. 4/2009: En basebarnehage stiller sine egne krav til ledelse. Fra Regnbuen barnehager Kokstad i Bergen.

Evenstad, R. (2010): Begrepsforvirring om basebarnehager. I Første steg nr.1/2010
Juell E. (2010) Barnehagen som utdanning Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
Hultman, K. (2010) Making matter matter as a constitutive force in children's gendered subjectivities. Upublisert artikkel.
Kunnskapsdepartementet (2006): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
Kragelund M og Otto L (red) Materialitet og Dannelse København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
Lenz Taguchi, H. (2010) Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an intra-active pedagogy. London and New York: Routledge.

Nordin-Hultman, E. (2004): Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping. Oslo: Pedagogisk Forum
Rhedding-Jones, J. (2005) : What is Research? Methodological Practises and New Approaches. Oslo Universitetsforlaget.
Rinaldi C. (2006) In Dialogue with Reggio Emilia London & New York: Routledge
Seland, M. (2009) Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet. Doktoravhandling NTNU 2009:258
Siraj-Blatchford I. (2009) Conceptualising progression in the pedagogy of Play and Sustained Shared Thinking in early childhood education: A

Vygotskian perspective In Educational and Child Psychology vol 26 no2. Siraj-Blatchford I. & Manni L. (2008) 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. In Early Years, 28:1, 5 – 22.
Aasen, W. (2009): Basebarnehager innebærer nye lederutfordringer. I Første steg nr. 4/2009
Egne prosjektnotater fra seminarrekke i Gamle Oslo om etablering av basebarnehager høsten 2009 og fra workshop med prosjektdeltakere og referansegruppe for prosjektet Rom for en ny barnehage - intensjoner og realisering.
Nettsteder: Trondheim kommune (2009): Gartneriet barnehages hjemmesider: <http://www.trondheim.kommune.no/content.ap?thisId=1117636487>

Google-søk "basebarnehager": [http://www.google.no/search?hl=no&source=hp&q=basebarnehager&btnG=Google-s%C3%B8k&meta=&aq=f&oq=Google-søk «avdelingsfrie barnehager»: http://www.google.no/searc](http://www.google.no/search?hl=no&source=hp&q=basebarnehager&btnG=Google-s%C3%B8k&meta=&aq=f&oq=Google-søk «avdelingsfrie barnehager»:)
[http://www.google.no/search?hl=no&q=%22avdelingsfrie+barnehager%22&btnG=S%C3%B8k&meta=&aq=f&oq=Google-søk «sonebarnehager»: http://www.google.no/search?hl=no](http://www.google.no/search?hl=no&q=%22avdelingsfrie+barnehager%22&btnG=S%C3%B8k&meta=&aq=f&oq=Google-søk «sonebarnehager»:)
<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713422238>
<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/>

Nietzsches hyllest til barna

Av Einar Juell

Friedrich Nietzsche ville være en lekende trubadur. For Nietzsche var ethvert forsøk på kontroll og herredømme en voksenillusjon. For barn finnes det ingen bedre måte å bruke tiden på enn å leke. Kjetil Steinsholt har skrevet *Lev farlig! Innføring i Friedrich Nietzsches utidsmessige pedagogikk*.

Kjetil Steinsholt, professor i pedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim, tar oss med på en reise inn i den tyske filosofen Friedrich Nietzsches fremmede verden, og alle som vil være med vil garantert få noe å tenke på i møte med en slik «kultur». Ikke minst gjelder dette for dem som arbeider med barn og som ønsker at leken fortsatt skal være en viktig del av barns egen verden. Derfor vil jeg her først og fremst se nærmere på Nietzsches perspektiver på leken og hans hyllest til barna og deres kreativitet. Nietzsche flår det teoretiske menneske som klamrer seg fast til logiske prinsipper, faste regler, metoder og evidens. For alt er til syvende og sist for ham kun illusjoner, *in ludere*, «i lek».

I fortellingen om de tre forvandlinger i boken *Slik talte Zarathustra* ser Nietzsche nærmere på menneskets utvikling i tre stadier som vi kan forstå den menneskelige ånd ut fra. Det tredje og siste stadiet er knyttet til barnet. Det er kun her at vi på en uttømmende og kreativ måte kan bekrefte vår egen eksistens. Den særegne aktiviteten for barnet er leken og skapingen. «Kongedømmet tilhører det lekende barn», hevder Nietzsche, og barn er langt mindre usle enn «korrupte voksne».

Leken og det absurde

I de tre forvandlingene dukker den kreative leken opp som den høy-

este form for menneskelig aktivitet. Barnet mestrer tilfeldighetenes spill og er i stand til å skape sine egne verdier. Slike egenskaper knytter han resolutt til det lekende barn: «Og hvorfor skal vi ikke tale som et barn?» Hans skriver i sin siste bok *Ecce Homo* at han ikke vet noen annen måte å omgås store oppgaver på enn leken; «den er, som tegn på storhet, en vesentlig forutsetning».

Boken om *Tragediens fødsel* avsluttes med et gripende bilde av et barn som leker i strandkanten: «Lekende setter det sine steiner, bygger sine sandhauger og måker dem sammen.» Og en slik lek er det ingen baktanker med. Den fører ikke til mer og bedre læring eller til en mer avansert utvikling av seg selv og tingene rundt det. Den symboliserer ingen ting som for eksempel en slags indre sammenheng og sannhet. Den er «meningsløs», den går ingen bestemt vei og nytes kun for seg selv. På denne måten fremstiller leken for Nietzsche selve det absurde ved vår eksistens; Orden er en illusjon, men illusjoner er alt som finnes. Nietzsche «knurrer» når det er snakk om en filosofi som hevder at det er en idé bak formen og en årsak bak enhver virkning. På samme måte som barnet leker formålsløst i sanden, vil også kunstneren bære med seg en kreativ og annerledes aktivitetsform. Sandslottet er ikke utgangspunktet for mer komplekse strukturer. Det har ikke noe endelig mål. Det er kun snakk om et sand-

Kjetil Steinsholt
LEV FARLIG!
INNFØRING I FRIEDRICH NIETZSCHES
UTIDSMESSIGE PEDAGOGIKK
Tapir Akademisk Forlag 2009
ISBN 9-788251-921695

slott, skjørt, trivielt og meningsløst, som barnet river ned for igjen å bygge det opp, for å kunne rive det ned for å kunne bygge det opp.

De kreative leker mest

Steinsholt viser fram Nietzsches underfundige prosjekter; Selv om det aldri har eksistert et overmenneske, representerer overmennesket det som alle krefter strever mot; den høyeste konsentrasjonen av kreativitet. På den måten vil overmennesket være den mest lekne av alle, den mektigste lekeren som vil leke mer og mer.

Gjennom Nietzsches presentasjon av overmennesket, slik Steinsholt tolker ham, ser vi at han ønsker å gå ut over et tradisjonelt syn på mennesket, hvor mennesket fremstilles som en rasjonell enhet. Han er mer opptatt av å få frem at mennesket gjennom et dynamisk senter av krefter hele tiden er underveis mot det å bli en genuin

leker i en større verdenslek. Dess mer kreativitet (makt) vi har, jo mer vil Nietzsche si at vi leker, og jo større og mer levende vil verden bli.

Det er vanskelig å ikke la seg røre når Steinsholt forteller om Nietzsches sårbare liv i smerte, ensomhet og sykdom. Lar man først Nietzsche «slippe inn» er det mye å lære! For Nietzsche er ethvert forsøk på kontroll og herredømme en voksenillusjon. For barn finnes det ingen bedre måte å bruke tiden på enn å leke.



Om anmelderen: Einar Juell har hovedfag i barnehagepedagogikk og er spesialkonsulent i Utdanningsforbundets utredningsavdeling (foto: Tore Brøyn).

Viktig for både førskolelærere og lærere

Av Ann Ingjerd Kanestrøm

Barnehagen som utdanning av Einar Juell er en viktig bok for alle engasjerte barnehage- og skolefolk som er opptatt av barnehagens plass i utdanningsløpet. Dette er en bok som tar tiden på pulsen, fastslår Første stegs anmelder.

Barnehagen er blitt en utdanningsinstitusjon og det er et politisk uttalt mål å styrke båndene mellom barnehage og skole. Hva innbærer det? Hvilken posisjon har barnehagen i forhold til skolen? Blir barnehagens egenart truet eller styrket av å være en del av utdanningsløpet? Hvordan påvirkes barnehagen av nasjonale og internasjonale debatter, undersøkelser, politiske beslutninger og planverk? Dette er spørsmål som løftes fram og drøftes i boka.

Boka jakter på barnehagens forutsetninger, kjennetegn og særpreg. Forfatteren tegner et levende kvalitetsbegrep for barnehagen hvor sosialt samvær, vennskap og lek er sentralt. Boka er inspirert av pedagogisk filosofi og det Løvlie (1973) påpeker er pedagogikkens grunnpilarer: selvrefleksjon, politisk handling og kommunikasjon, eller dialog som teori i praksis. Førskolelærerne utfordres til å delta i diskusjonene og reflektere over pedagogiske problemstillinger som kan videreutvikle fagkunnskapen i og om barnehagen.

Drøfter viktige spørsmål

Evalueringen av rammeplanen



Om anmelderen: Ann Ingjerd Kanestrøm er styrer i Rygin barnehage i Oslo, og selv fagbokforfatter (foto: Arne Solli).

(*Alle teller mer*, Solveig Østrem mfl, Høgskolen i Vestfold, Rapport 1/2009) og *Stortingsmelding nr. 41* (2008 – 2009) *Kvalitet i barnehagen (kvalitetsmeldingen)* aktualiserer debatten om barnehagen som utdanning og barnehagens egenart. I boka drøftes kvalitetsbegrepet blant annet i lys av kvalitetsmeldingen. Forfatteren spør: «Er det slik at fokus på barns individuelle ferdigheter er god kvalitet og fører til en bedre praksis?» Spørsmålet drøftes med utgangspunkt i *Alle teller mer*, som uttrykker bekymring for at kartlegging i barnehagen i for stor grad rettes mot enkeltbarnet og ikke mot virksomheten, og at dokumentasjonsarbeidet er på prøvestadiet.

Juell siterer Østrem mfl. (s. 200): «Det er grunn til å minne om barns utsatte posisjon når de blir gjort til gjenstand for omfattende dokumentasjonspraksis.» Juell sier at i hans forståelse reflekterer dette Løvlies (2003) betraktninger om en dogmatisk eller ensrettende og objektiv pedagogikk. Han sier at det strider etter hans skjønn med barnehagens tradisjon og sjel, men det kan også være et uttrykk for tidsånden og en markedsorientering av barnehagen som utdanning.

Kunnskaps- og læringssynet i barnehagen som utdanning blir utfordret, vi har sett en dreining mot mer formell læring i barnehagen (tilpasset skolen). Lærere og førskolelærere legger ikke det samme i begrepene læring og danning.

Forfatteren spør: «Hvorfor må det samme kunnskapsgrunnlaget gjennomsyre skole og barnehage? Hva gjør det til en selvfølge at de verdiene, ferdighetene og kunnskapen som er gode i skolen, er gode for barnehagen?» Og: «Det kan være en misforståelse å knytte sammenhengen og helheten mellom barnehage og skole til likhet, mangfoldighet er et ønskemål. Det er en selvfølge å arbeide for å skape gode overganger i utdanningssystemet. Men ulikhet må få leve side om side som grunnlag for likeverdighet.»

Å respektere forskjellighet

Det stilles spørsmål rundt barnehagens egenart. Er det mulig å diskutere en egenart? Samfunnet er i endring og da er det nærliggende å hevde at dette påvirker barnehagen.

Barnehagen som utdanning bidrar til å gi barnegefolk et faglig grunnlag for debatten om barnehagens posisjon og mandat i utdanningsløpet. Samtidig gir boka skolefolk og andre interesserte viktig kunn-

Einar Juell
BARNEHAGEN SOM UTDANNING
Cappelen Damm 2010
ISBN 978-82-02-29469-4

skap om barnehagen, og et godt grunnlag for å bidra til gode prosesser rundt samarbeid og overgang mellom barnehage og skole. Juell argumenterer for at barnehagen og skolen er likeverdige partnere. Det handler om å respektere forskjellighet og bygge på ulikheter både pedagogisk og sosialt. Han hevder at det må utvikles en pedagogisk og etisk forståelse av hva en barnehage er og skal være på nivåene innenfor utdanningssystemet.

«Hva innebærer barnehagen som utdanning?», spør forfatteren. Han svarer at antagelsen er at lov og planverk har en avgjørende innvirkning på egenarten, samtidig som særpreget utvikler seg i møte med og mellom barn, foreldre, personale, medier, politikere og styringsdokumenter i sektoren. Jeg er enig med forfatteren.



Barnehagen i det utdanningspolitiske kraftfeltet

Vi kan iakttå følgende: Barns liv i barnehagen synes først og fremst å bli interessant i et lærings- og fremtidsperspektiv. Interessen for individet blir større, mens interessen for gruppen og fellesskapet, som ennå er noe av barnehagens særpreg, svekkes.

Av Ingeborg Tveter Thoresen

Barnehagen har gjennomgått store endringer (Korsvold 2008, Strand 2006, Telhaug 2009).

I denne artikkelen ønsker jeg, ved lesning av utdanningspolitiske dokumenter, å undersøke regjeringens utdanningspolitiske prosjekt. Politikerne gir oppdraget, og politikken endrer rådende synsmåter og deres innbygde verdier og normer (Korsvold 2008, Moss 2007, Therborn 1993). Jeg vil sette endringene i et kritisk lys ved hjelp av internasjonal forskning. Det jeg vil fremheve som interessant er forskyvningene på barnehagens fokusområder, fra omsorg, oppdragelse og lek - til læring.

I *Barnehagen i støpeskjeen* har jeg vist til innflytelsen fra internasjonal utdanningspolitikk (Thoresen 2006). Våren 2005 var jeg med i en arbeidsgruppe i Barne- og familiedepartementet (BFD) som leverte utkast til revidert rammeplan for barnehagen. Et mindretall, filosofi-professor Anders Lindseth og jeg, dissenterte på enkelte punkt. Vi var kritiske til den vekt læring syntes få. Begrepet *livslang læring* står i loven. Mindretallet ønsket at begrepet måtte behandles *som læring i livet hele livet*, for barn lærer også uten at læring er et pedagogisk prosjekt. Livslang læring er et preget politisk uttrykk, som jeg kommer tilbake til.¹

Vi mente også at barnehagen er for «barn under opplæringspliktig alder», jfr. barnehagelovens § 1. Barnehagens og opplæringsmandat var forskjellig. Vi ønsket ikke læringsmål for barna, de ville føre til «en forskyvning hos de voksne av vekten på barnehagens ulike oppgaver, fra omsorg og oppdragelse til «læring»,

og i barnas liv til «voksenstyrte aktiviteter». Vi fryktet også vurdering av enkeltbarn, som sammen med dokumentasjon kunne gi en drift henimot opplæring (BFD 2005). Det var motivasjonen for dissensen (før barnehagen ble en del av opplæringen). Nå går endringen nettopp i denne retning (Familie- og kulturkomiteen 2009, Kunnskapsdepartementet (KD) 2006b, Østrem et al. 2009).

Barnehagen en del av opplæringen

«Hva er det som egentlig er styrende for barnehagens mandat, posisjon og egenart?» har fagforeningen spurt (Juell 2009). Barnehagen er tømret nedenfra, men myndighetene gir oppdraget. Barnehagen er en pedagogisk virksomhet. KD plasserte barnehagen i utdanningssystemet 1. januar 2006. Samfunnsmandatet er utdypet i *Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold*. Det er en forpliktende forskrift (KD 2006a). Nye utdanningspolitiske dokumenter setter kursen.

I 2006 ble formålet for opplæringen og barnehagen satt på den politiske dagsorden av Stoltenberg II-regjeringen. Hele opplæringen skulle ses i sammenheng. Men allerede i NOU 2003:16 *I første rekke* ble helhet og sammenheng i et livslangt læringsperspektiv vektlagt. Dette ble fulgt opp i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, i St.meld.nr.16 (2006-2007) og *ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring*, i St.meld.nr.41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* (KD 2009) og i innstillingen fra Familie- og kulturkomiteen 2009.

Barnehagesektoren er blitt stor og betydningsfull. Myndighetenes styringsvilje over det pedagogiske innholdet er relativt ny (Korsvold

1997, Thoresen 2005). Men nå innskrenkes førskolelærernes råderett ved hjelp av politisk oppmerksomhet, tilsyn og kontroll.

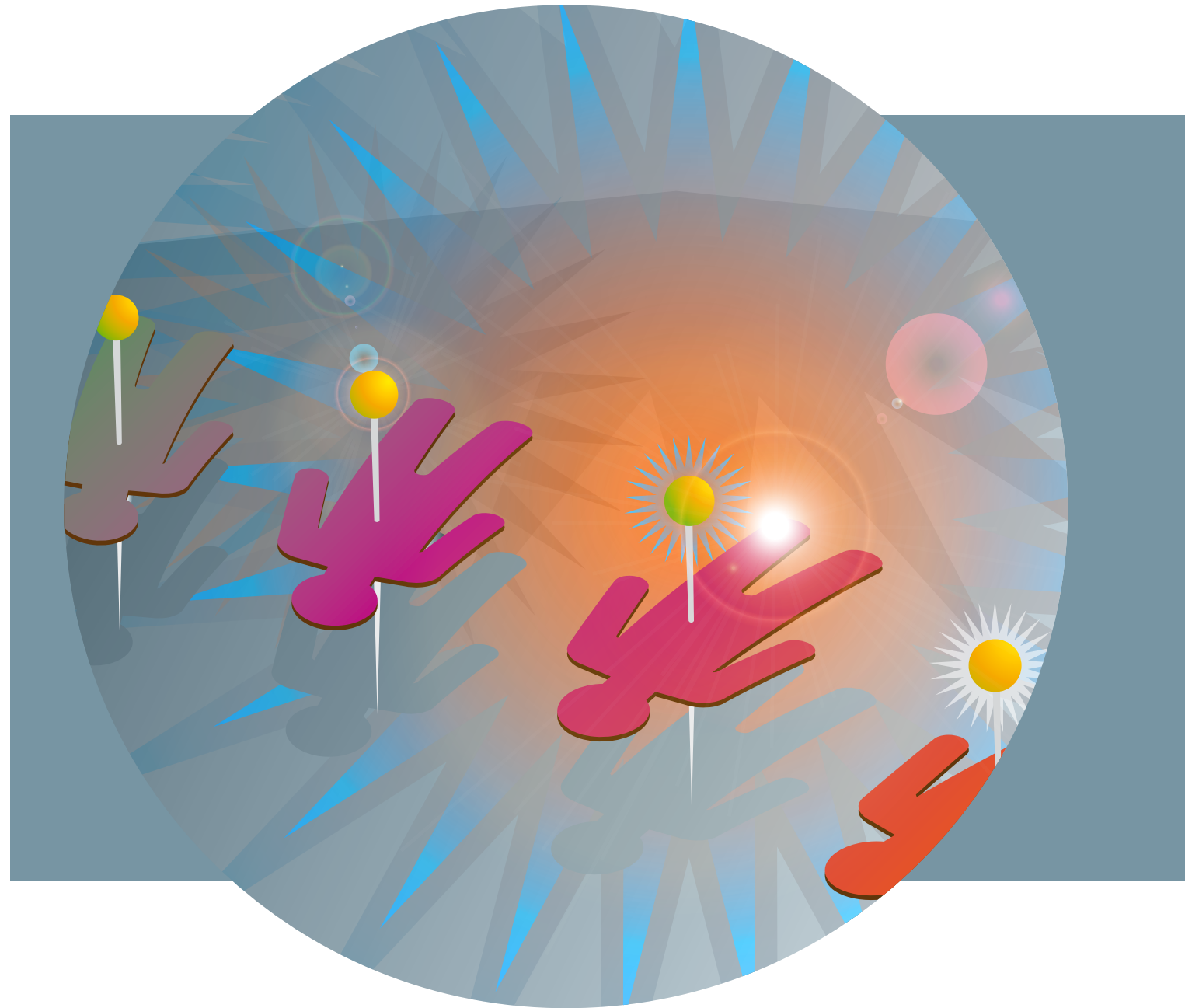
Spenninger i lov og rammeplan

Endringer i formålsparagrafen er vedtatt, men har ikke trådt i kraft.² *Danning* blir et nytt begrep, og læring vil være en sentral oppgave (Familie- og kulturkomiteen 2008). Politiske dokumenter vektlegger barnehagens helhetlige pedagogikk, men selv om «barnehagen som pedagogisk virksomhet har sin egenart og sine tradisjoner som må ivaretas», skal barnehagen samtidig og i stigende grad ses i sammenheng med skolens virksomhet.

Rammeplanen har indre spenninger og rommer ulike ideologer (Telhaug 2009). Spennningene finnes også i loven. Barnehagen skal «skape et godt grunnlag for barnas utvikling», men også være et grunnlag for «livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn». I barnehagen skal barna få «grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder,» samtidig som «barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.» (BFD 2006). Regjeringen synes å gi læring særlig vekt i overensstemmelse med OECD-området (OECD = Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling). Barnehagen beskyttes eller isoleres ikke i forhold til generelle politiske trender, der arbeidsmarkedstenkning står sterkt med konkurranse, effektivitet og fleksibilitet.

Livslang læring

Slagordet *Livslang læring* kommer fra voksenopplæringen. Myndighetene har lenge vært opptatt av kompetanseutvikling for voksne (Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD) 1960, 1964). Livslang læring, som voksenopplæring ble omfattet med ny interesse i det europeiske samarbeidet for ti år siden (European Commission 2000). I Norge handlet det om å legge til rette for at hver enkelt får realisere sitt



potensial for kompetanseutvikling (Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) 2004). I en rekke dokumenter fra 1990- og 2000-tallet er livslang læring et tema, utvetydig knyttet til voksne med tanke på et fleksibelt arbeidsliv. Livslang læring er det jeg kaller et «nomadisk» begrep, nå anvendt på barnehagen. Det er et relativt nytt begrep, men svært innflytelsesrikt (Biesta 2004, Kryger, 2004).

Tvetydigheter i grunnlagsdokumentene

De utdanningspolitiske dokumentene er tvetydige. Prøver myndighetene å forene det motsetningsfylte? Eller vil de faktisk endre barnehagen? En OECD rapport fra 1999³ roser Norge for synet på barn og barndom. Barnehagene anerkjennes for å kombinere *education and care* i et helhetlig perspektiv ved at det legges

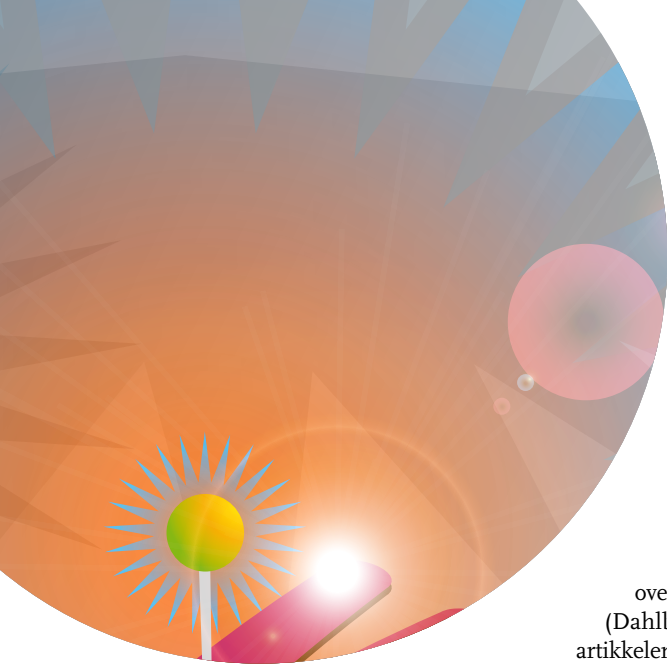
vekt på barnets sosiale, motoriske, språklige, kognitive og emosjonelle utvikling (KD 2006b). Den nordiske modellen er ifølge OECD etterstrebellesverdigg og en kontrast til andre modeller i Europa, som *Readiness for School* (Storbritannia, og også USA) eller *L'école maternelle* (Frankrike), som sterkt vektlegger tidlig språkopplæring (Ministere de L'Éducation Nationale 2008). Like fullt, kursen mot Europa er satt. Hva innebærer det?

For å besvare spørsmålet vender jeg meg til internasjonale, kritiske forskningsartikler som er opptatt av læringsdiskursen som en mektig diskurs (Biesta 2004, 2006, 2007, Dahlberg, Moss, & Pence 2006, Johansson, Kampmann, & Brembeck 2004, Kryger 2004, Wood 2004), og til enkelte forskere som ønsker å gjenerobre det pedagogiske fagfeltet med både nye og vel-

brukte begreper.



Om artikkelforfatteren: Ingeborg Tveter Thoresen er førstelektor ved Høgskolen i Vestfold (privat foto) (ingeborg.t.thoresen@hive.no).



Det nye læringspråk

Politikere og pedagoger har ikke nødvendigvis felles fokus. Flere forskere viser hvordan læringsdiskursen er blitt hegemonisk (Biesta 2004, 2009, Brostrøm 2006). Den har erobret utdanningspolitikken, den pedagogiske fag-samtalen og faglitteraturen i løpet av et par tiår. Det har blant annet skjedd under innflytelse fra EU-kommisjonens Memorandum (European Commision 2000, Ure 2007).

Ifølge Gert Biesta synes læringsbegrepet allestedsnærværende. Ord endres til *the new language of learning* (Biesta 2004:71). Med det endres forståelsen og innretningen av det pedagogiske forhold og arbeid. «Learning» erstatter «education» og «teaching», barn og elev blir «the learner» og læreren er ikke «teacher», men «facilitator» eller «coach».

Læringsbegrepet har grepet om seg ved innflytelse fra flere hold, gjennom sosiokulturelle og psykologiske læringsteorier foruten postmoderne pedagogiske teorier, men også ved en omseggripende «stille eksplosjon» (Biesta 2004:73), eller ekspansjon av et marked for læring med individualistisk og individsen-trert innretning. Nettopp læringsdiskursen tillater at pedagogiske begreper kan endres gjennom nyskriving i økonomiske termer. Det økonomiske språket er uegnet fordi det pedagogiske forhold ikke er et bytteforhold, men et *etisk* forhold der læreren har et stort *ansvar*. Peter Moss og Gunilla Dahlberg er enige med Biesta. Om barn gjøres til objekt for lærerens intensjoner, står det pedagogiske forhold og arbeid i fare for å bli instrumentelt og teknologisk (Biesta 2004, Dahlberg & Moss 2005, Moss 2008). Men Biesta ser ikke *bare* negativt på læringsdiskursen – den var nødvendig som en reaksjon på den enveisrettede formidlingspedagogikken som ikke så barnet som aktivt i det pedagogiske arbeidet (Biesta 2004).

Det er *koblingen* til den økonomiske logikkens tanke- og verdisett han advarer mot. Vi må se opp for de sammenhenger læringsbegrepe-pene står i, og hva de kan føre til. Samtidig er det påkrevet å skape et annet fag-språk enn læringsdiskursen. Dette tar han opp til grundig analyse i Læring retur (Biesta 2009).

Dahlberg og Moss øver også kritikk overfor en angloamerikansk innflytelse (Dahlberg & Moss 2005, Moss 2008). I artikkelen *Early Childhood Education. Markets and Democratic Experimentalism* (Moss 2008) ser Moss på markedstenkningens følger. Gjennom aktuelle forskningsarbeider viser han at denne tenkningen er dekkende verken for omsorg for barn eller for undervisning. Barn kan *ikke vite hva de «har behov for å lære»*. *Derfor kan de heller ikke bestemme hva barnehagen eller skolen skal tilby* (Moss 2008). Han viser til dype verdimeslige motsetninger mellom markedstenkning med et økonomisk språk, og en demokratisk barnehagepraksis. Også nordiske pedagoger søker å komme bak honnørord og den praksis honnørordene utvirker (Johansson et al. 2004). I artikkelen *Childhood and the New Learning in a Nordic Context* peker Niels Kryger på hvordan språket endrer det pedagogiske forhold. Han utfordrer leserne til å undersøke hvem som har interesse i bruken av begrepene (Kryger 2004). Det er de kritiske synspunktene

fra Biesta, Moss og Dahlberg og andre som jeg vil trekke fram som vesentlige i diskusjonen om barnehagen og retningen den gis i utdanningspolitikken.

Kartlegging og kontroll – mulige konsekvenser

Nå ser vi en økt vektlegging av tester og kartlegging med tanke på «avkastning» eller læringsutbytte i norske barnehager (Familie- og kulturkomiteen 2009, Jansen 2008, KD 2009, Østrem et al. 2009).

Det er en åpenbar risiko for at fokus forskyves og tidsbruken i forhold til barn endres. Barnas liv i barnehagen synes først og fremst å bli interessant i et lærings- og framtidsperspektiv, samtidig som «her og nå»- perspektivet svekkes. Opptattheten av hva det enkelte barn kan eller bør oppnå, vil dessuten føre til økt oppmerksomhet om individet, mens interessen for gruppen og fellesskapet, som er noe av barnehagens særpreg, skyves til siden.

Barnehagen har fått ytterligere en oppgave, nemlig å motvirke sosial ulikhet (KD 2006b). Ifølge utdanningsforsker Gustav E. Karlsen er Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) regjeringens «viktigste ideologiske utspill» (Karlsen 2007:367). Regjeringen satser målrettet på utdanning for å motvirke sosial ulikhet (Familie- og kulturkomiteen 2009; KD 2006b).

Karlsen kritiserer meldingens «ensidige og instrumentelle forståelse av barns utvikling og utdanningens funksjon» (Karlsen 2007:368). Jeg følger Karlsen i hans forundring over at nettopp en rødgrønn regjering satser på utdanningens betydning som «et kompenserende tiltak for

skapt samfunnsmessig ulikhet» (Karlsen 2007:368).

Både høyre- og venstresiden i politikken har en teknologisk tilnærming til utdanning med «ideen om at utdanning kan brukes til at modvirke social desintegration», hevder Biesta med støtte i samfunnsforskning (Biesta 2009:75). Nestor innen dansk utdannings sosiologi, professor Erik Jørgen Hansen, uttaler at man tar feil dersom man tror at utdannelsessystemet skaper likhet.

«Utdannelsessystemet bidrager til den sociale reproduktion, eller sagt med andre ord: utdannelsessystemet cementerer de uligheter i samfundet, som er årsagen til den sociale arv. Utdanning sikrer ulikhet.» (Lindskov, 2005b:5). «Det som har betydning er levestandarden, antallet børn, man skal tage sig av, og den sociale tryghed», sier Hansen og legger til at det er en gammel iakttagelse (Lindskov 2005b:7).

Forskerne Charlotte Palludan og Eva Gulløv forteller fra sine feltarbeider: «Børnehaven er ikke så inkluderende, som vi gerne vil tro. Små forskelle i børnenes forudsætninger risikerer at blive til reelle uligheder stik mod de pædagogiske hensigter.» (Lindskov 2005a:23)

I avhandlingen *Børnehaven gør en forskel* viser Palludan at barnehagen kan bidra til å *skape* forskjeller i hverdagslivet, gjennom sosiokulturelle læringsprosesser i samspillet mellom voksne og barn (Palludan 2005). Hun viser hvordan barna selv, gjennom sin kroppslige væremåte, er med på å produsere sosiokulturelle forskjeller og ulikheter når de gjennom sine

handlinger er opptatt av å oppnå, gjenvinne eller styrke sin posisjon i barnehagen (Palludan 2005 b).

Else Foss har forsket på den voksne væremåte (*Den omsorgsfulle væremåte*, Foss 2009). Hun setter fokus på barnehagens lovpålagte omsorgsoppgave og undersøker hva som fremmer og hemmer den omsorgsfulle væremåte (Foss 2009). Foss viser at «omsorg og oppdragelse er to sider av samme sak når det dreier seg om den voksne væremåte» (Foss 2009: 199) og at «omsorg er en etisk og moralsk oppgave» (Foss 2009:201). Når omsorgen har en «bærende betydning» og «væremåten er det fremste oppdragelsesmedium» (Foss 2009:202), blir det et krav til voksne arbeid med seg selv og til voksne ansvar for å gi barnet det de har krav på, å «fremme barns livsmot og livsmuligheter» (Foss 2009:203).

Utfordringer i et utdanningspolitisk kraftfelt

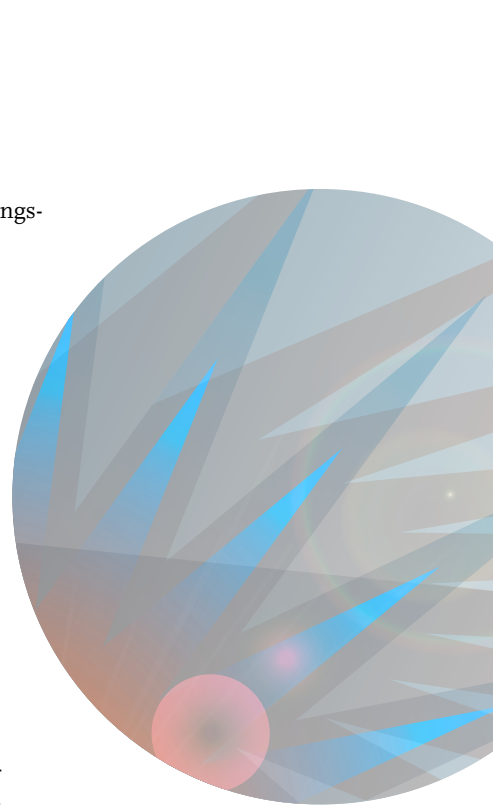
Som vist utfordrer forskerne hverdagsliv og pedagogisk praksis i barnehagen. Dermed utfordres den hegemoniske læringsdiskursen når den forskyver andre lovpålagte oppgaver. Derfor må barnehagens *helhetlige* tradisjon begrunnes, videreutvikles og styrkes gjennom forskning, refleksjon og praksis.

Det har Stig Brostrøm grepet tak i med begrepet *educare* for å forene ulike dimensjoner ved førskolelærerens arbeid (Brostrøm 2006). Han bygger bro mellom ulike faglige tradisjoner, posisjoner og forskningstilganger, og mellom barnehagetradisjonen og utfordringene fra

læringsdis-

kur-

sen. Førskolelærerne må ha faglig trygghet både som bærere av tradisjonen og som fornyere i barnehagens hverdagsliv i møte med læringsbølgen. Da trengs analyse av begreper, konteksten de står i og ideologien de er bærere av, samt etisk grunnlagstenkning og forskningsinnsikt fra praksisfeltet som klargjør sammenhenger, samtidig som dette gir en basis å reflektere og å handle ut fra.



- 1 Jeg legger vekt livslang læring på fordi begrepet ble anvendt i barnehageloven. Begrepet måtte legges til grunn, tolkes og utdypes i utformingen av forslag til revidert rammeplan.
- 2 Lovendringene som Stortinget gjorde i desember 2008 trer i kraft når følgeendringer er vedtatt.
- 3 Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy
- 4 Stortingsmeldingens tittel ... ingen sto igjen, har likheter med en lov i USA fra 2001. The No Child Left Behind Act of 2001 (Public Law 107-110), http://www.bookrags.com/wiki/No_Child_Left_Behind_Act

Litteratur:

Barne- og familiedepartementet (BFD) (2006): Barnehageloven. Oslo: Cappelen akademisk. BFD (2005): Revidert rammeplan for barnehagen: Forslag fra en arbeidsgruppe nedsatt av Barne- og familiedepartementet. Oslo: BFD. Biesta, G. J. J. (2004): Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. Nordisk Pedagogik, 24(1), 70-82. Biesta, G. J. J. (2006): Beyond learning: Democratic education for a human future. Boulder, Colo.: Paradigm. Biesta, G. J. J. (2007): Why “what works» won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. Educational Theory, 57 (1), 1-22.

Biesta, G. J. J. (2009): Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid. København: Unge Pædagoger. Brostrøm, S. (2006): Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. Child Youth Care Forum, 35(5/6), 391-409. Brox, O. (2010): Skoleblindveien, i Klassekampen 16. mars. Dahlberg, G., & Moss, P. (2005): Ethics and politics in early childhood education. London: Routledge Falmer. Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2006): Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. London: Routledge. European Commision (2000): A memorandum of lifelong learning.

Bryssel. (Arbejdsdokument for kommisjonens tjenestegrene. SEK 1832) Familie- og kulturkomiteen (2008): Innst. O. nr. 18, from <http://www.stortinget.no/Global/pdf/Innstilling/Odelstinget/2008-2009/inno-200809-018.pdf> Familie- og kulturkomiteen (2009): Innst. 162 S (2009–2010). Innstilling fra familie- og kulturkomiteen om kvalitet i barnehagene. Stortinget. Foss, E. (2009): Den omsorgsfulle væremåte: En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen. Institutt for utdanning og helse, Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen. Jansen, T. T. (2008): Den nye barnehagen utfordrer. In I. T. Thoresen,

N. Askeland & D. Skjelbred (Eds.), Tekster i tiden. Utfordringer for utdanning og opplæring (pp. 93-103): Høgskolen i Vestfold, Snorre. Johansson, B., Kampmann, J., & Brembeck, H. (2004): Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. Fredriksberg: Roskilde University Press. Juell, E. (2009): På jakt etter barnehagens egenart. Retrieved 12.04.09, from Utdanningsforbundet: http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat_2009_01.pdf Karlsen, G. E. (2007): Ny rød-grønn regjering - en utdanningspolitisk kursendring? Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 91(5), 361-374. Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD) (1960): Innstilling om organisering av og støtte til det frivillige opplysnings- og kulturarbeid. Oslo: KUD. KUD (1964): Om voksenopplæring. (St. prp. nr. 92. (1964-1965)) Korskold, T. (1997): Profesjonalisert barndom: Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens

arena 1945-1990. Historisk institutt, Det historisk-filosofiske fakultet, NTNU, Trondheim. Korskold, T. (2008). Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitikk: En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000. Oslo: Universitetsforlaget. Kryger, N. (2004): Childhood and «new learning» in a Nordic context. In H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (Eds.), Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag. Kunnskapsdepartementet (KD) (2006a): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Akademika. KD (2006b). Tidlig innsats for livslang læring. ...og ingen sto igjen. Oslo: KD. (St. meld. nr 16(2006-2007)) KD (2009). Kvalitet i barnehagen. Oslo: KD (St.meld. nr. 41 (2008-2009)) Lindskov, A. (2005a): Den pædagogiske centrifuge. Asterisk 23. Retrieved 12.04.09, from <http://www.dpu.dk/everest/Publications/Udgi->

velser/Asterisk/Asterisk%20nrx2E%2023%20juni%202005/20050531103140/CurrentVersion/Asterisk%2023%20side%2023-25.pdf

Lindskov, A. (2005b): Hvad du troede du vidste om social arv. Asterisk 22. Retrieved 12.04.09, from <http://www.dpu.dk/everest/Publications/Udgi-velser/Asterisk/Asterisk%20nrx2E%2022%20april%202005/20050406115523/CurrentVersion/Asterisk%2022%20s4-7.pdf> Ministere de L'Éducation Nationale (2008): Qu'apprend-on a l'école maternelle? Les nouveaux programmes 2008-2009. Moss, P. (2007): Meeting across the paradigmatic divide. Educational Philosophy and Theory, 39(3), 229-245. Moss, P. (2008): Early childhood education. Markets and democratic experimentalism. Two models of early childhood education and care. Retrieved 12.04.09, from http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbc/SID-oA0ooFoA-E740528/bst/xcms_bst_dms_24015_27376_2.pdf

Palludan, C. (2005): Børnehaven gør en forskel. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. Palludan, C. (2005 b): Børnehaven gør en forskel. English resume Unpublished manuscript. Rambøll (2010): Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehagen. Utvalg om pedagogisk tilbud til alle førskolebarn (Brenna-utvalget). Strand, T. (2006): The social game of early childhood education. In J. T. W. Johanna Einarsdottir (Ed.), Nordic childhood and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden (pp. 71-96). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing. Telhaug, A. O. (2009): Norsk barnehage i et historisk perspektiv. Unpublished manuscript. Therborn, G. (1993): The politics of childhood: The rights of children in modern times. In F. Castles (Ed.), Families of nations: Patterns of public policies in western democracies (pp. 241-290). Dartmouth: Aldershot.

Thoresen, I. T. (2005): La småbarn komme til oss. Førskolelærerutdanningen i fokus. Norsk pedagogisk tidsskrift, 89(2), 100 - 116. Thoresen, I. T. (2006): Barnehagen i støpeskjeen. Prismet, 57(1), 17-33. Ure, O. B. (2007): LLL2010 working paper No 10 : Lifelong learning policies in Norway: LLL2010 SP1 Country report Retrieved 12.04.09, from <http://LLL2010.tlu.ee> Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (2004): Livslang læring i Norge og Europa. Oslo: UFD. Wood, E. (2004): A new paradigm war? The impact of national curriculum policies on early childhood teachers thinking ans classroom practice. Teaching and Teacher Education, 20(4), 361-374. Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Høgsmes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009): Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Språkkartlegging, skjønn og profesjonsforståelse

Meldingen om kvalitet i barnehagen har skapt ordskifte om spesielt ett spørsmål: Det om kartlegging av barns språkkompetanse. Debatten sier imidlertid lite om de meningsnyansene som finnes innen fagfeltet, et fagfelt bestående av førskolelærere, forskere og utdannere. Jeg spør om førskolelærerne kanskje trenger mer nyansert kunnskap som bakgrunn for sin vurdering av barns språkkompetanse.

Av Turi Pålerud

Ytringene om Stortingsmelding 41 (2008 – 2009) om kvalitet i barnehagen (kvalitetsmeldingen) har hovedsakelig kommet fra ansatte i høgskolesektoren. De har kulminert i et opprop som omtales som «barnehageoppropet». Oppropet bærer overskriften *Nei til kartlegging av alle barnehagebarn*. Det er lett å slutte seg til et slikt budskap, men jeg lurar på om ikke forfatterne gjennom å fordreie budskapet i meldingen har gjort det litt for lett å samle underskrifter.

I oppropet heter det at regjeringen ønsker å kartlegge språkferdighetene til *alle landets treåringer*. Jeg forstår ikke meldingen slik. Det jeg finner er et forslag om å *tilby* kartlegging til alle landets treåringer. Det går an å tolke dette slik at foreldre kan be om en språkkartlegging dersom de, eller noen andre i barnets miljø, er bekymret for barnets språkutvikling. Det framstår som rimelig at et slikt *tilbud* vil kunne være noe foreldrene også kan *avstå fra* – og at førskolelærere i sin kommunikasjon med foreldrene bør kunne bruke sitt skjønn til å anbefale eller fraråde kartlegging. Da er vi vel heller ikke så langt unna det jeg oppfatter at oppropet fremmer som ønskelig:

De barna som virkelig strever med sin språkutvikling, oppdages raskt av dyktige førskolelærere. I forhold til disse barna kan det være på sin plass å bruke egnede kartleggingsverktøy, så de kan få den pedagogiske støtten de trenger.

En gjennomgang av praksis

Jeg mener at oppropsforfatterne skyter over mål i sin kritikk av kvalitetsmeldingen. Samtidig syns jeg det er bra at den store oppmerksomheten rundt spørsmålet om kartlegging har bidratt til å markere at kartlegging bør disku-

teres i barnehagene og i førskolelærerutdanningen. Språkkartlegging av barn er i dag svært utbredt i barnehagene (Østrem mfl 2009). Antakelig har mange førskolelærere selv bidratt til å utvikle en omfattende kartleggingskultur i barnehagene, og det kan diskuteres om dette er heldig. I kvalitetsmeldingen signaliseres et ønske om å vurdere kvaliteten på ulike kartleggingsverktøy, og meldingen diskuterer tiltak for å granske både kvalitet ved de eksisterende verktøyene og hvilken kompetanse som trengs for å gjennomføre kartlegging. Dette tolker jeg som en invitasjon til kritisk gjennomgang av kartleggingspraksis i barnehagene – og det er gode nyheter.

En slik gjennomgang bør gjøres på en måte som bidrar til å styrke førskolelæreres og førskolelærerutdanneres kunnskap om feltet. Det ideelle er at forskning og «kartlegging» av dette området kan bidra til å nyansere det språket vi bruker i diskusjonen om hvordan førskolelærere arbeider med *vurdering av barns språkkompetanse*. Hvilken kunnskap trenger førskolelærerne – og fra hvilke fagfelt hentes denne kunnskapen? Hvilke redskaper og verktøy er nyttige i vurderingen, og hvilke er uhensiktsmessige, og kanskje uetiske? Hvorfor er kartleggingsverktøy som anses som uetiske i kartleggingen av «vanlige barns» språk, akseptable i kartlegging av «barn med spesielle behov»? Når vi har gitt offentligheten denne type kunnskap, er muligheten større for at førskolelærere får den tillit de trenger for å gjøre et godt arbeid med vurderingen av barns språkkompetanse.

Fjerne usikkerheten

Når så mange førskolelærere har grepet til for eksempel TRAS-kartlegging (tidlig registrering av språkutvikling) av alle barn, kan dette ha en sammenheng med at førskolelærere ikke tør

stole på sitt eget skjønn i vurderingen av barns språk. Da bør vi vende blikket mot førskolelærerutdanningen, for å granske hva vi egentlig gjør for å forberede studentene på at de skal vurdere barns språkkompetanse når de om litt skal virke i en barnehage. Kanskje høgskolene kan gi verdifulle innspill til kvalitetsdebatten ved gjennomgang av fagplaner og undervisningspraksis på dette området?

I kvalitetsmeldingen signaliseres en forventning om at førskolelærerne skal være i stand til å vurdere barns språk og å iverksette de tiltak som behøves for å støtte barn i deres språklige utvikling. Også forfatterne av oppropet mot kartlegging anerkjenner denne forståelsen, og det antas at førskolelærerne kan ivareta denne oppgaven gjennom sitt gode skjønn.

Hvis dette er tilfelle, må førskolelærerne og andre i fagfeltet kunne sette ord på hvilken kunnskap skjønnsutøvelsen bygger på. Hvilke prosedyrer og strukturer er med på å støtte skjønnet i et fagfellesskap? Viktige elementer i skjønnsutøvelsen bør være under debatt i førskolelærerfellesskapet, og i denne sammenhengen er diskusjonen om kartlegging et viktig bidrag. Men vi kan ikke bare snakke om hva som representerer dårlig skjønn – vi må også sannsynliggjøre at vi vet hva godt skjønn er.

Profesjon og politisk mandat

Et annet felt vi antakelig må arbeide mer med i førskolelærerutdanningen, er forståelsen av rammene for førskolelærerens profesjonsutøvelse i dagens samfunn. Dette er et stort spørsmål som kan forstås på mer enn én måte. Jeg mener imidlertid at det later til å være stor enighet om at det skal ligge et politisk vedtatt mandat til grunn for førskolelærernes profesjonsutøvelse. Det er en nødvendig forutsetning for demokratiet at offentlig oppdragelse og utdan-

ning utøves på grunnlag av demokratiske prosesser. Så kan vi diskutere hvor mye handlingsrom som skal være igjen til skjønnsutøvelse innenfor en felles forståelse av mandatet. Denne diskusjonen må være saklig, og den må sannsynliggjøre at førskolelærerne kan fylle handlingsrommet på en god måte.

I diskusjonen om kartlegging av barns språk mener jeg at debattanter har gått langt i å antyde at det er utidig av politikerne å mene noe om hva som skal skje i barnehagen. Det er en holdning jeg mener ikke bør stå uimotsagt. Jeg ønsker for eksempel ikke at våre studenter skal oppleve denne ytringen som representativ for førskolelærerutdanningens holdning til politisk styring:

«Vi som arbeider i sektoren er stolte over det. Vi vet hva vi driver med. Vi vet hva som er viktig i møte med barna. Vi vet at barnehage er verken hjem eller skole. Vi vet noe om omsorg og oppdragelse, lek og læring, som skolen ikke synes å ivareta i samme grad, med sin lange tradisjon, styrt fra oven. Det mange av oss ikke så i 2005, er at når sektoren er blitt så stor, ruvende på budsjettene, kommer andre inn (les: politikere med råd fra statistikere, statsvitere og økonomer i departement og forskning), og tar styringa. Ikke bare det. De overser oss, og lytter heller ikke til oss. Og så – endrer de pedagogikken. Det er dumt av dem. Jeg tror ikke vi som utdanner førskolelærere eller førskolelærerne vil finne oss i å bli overkjørt. Det må de rødgrønne vite. For de er avhengige av oss! Da bør de spille på lag med oss fagfolk, og respektere vår faglighet – og det som er bygget opp – nedenfra. For barnas skyld, som er vårt anliggende (Ingeborg Tveter Thoresen 2010).»

Sannsynligvis er dette utsagnet ikke representativt for flertallets syn på samspillet mellom politikk og fag i dagens barnehagefelt, men den

skepsis til politikerne som speiles, deles antakelig av flere. Slik jeg leser denne ytringen, viser den en fortvilelse over at «vi som har bygget opp» barnehagesektoren ikke lenger kan *bestemme*, selv om det forfatteren sier er at «*de lytter ikke til oss*». Går man inn i kvalitetsmeldingens tekst er det liten tvil om at ulike faglige røster er både *hørt* og *forstått*. I en av sine konklusjoner om forslag til tiltak er politikerne imidlertid likevel ikke enige med de deler av fagfeltet som Tveter Thoresen mener å tilhøre. Dette tolker Tveter Thoresen som at fagfeltet *ikke er blitt hørt* – jeg tolker det som at denne delen av fagfeltet *ikke får bestemme*.

Konformitetspress

En annen side jeg finner betenkelig ved denne ytringen er forestillingen om at det finnes én mening om språkkartlegging i hele det faglige «Barnehage-Norge» – det Barnehage-Norge som Tveter Thoresen betegner som «vi». Denne forestillingen understøttes også av oppropsforfatterne når de velger å snakke om «barnehageoppropet». Denne ordbruken tvinger førskolelærere, forskere, utdannere og fagforeningsrepresentanter inn i en konformitet jeg mener kan oppleves som klam. Et fagfelts største aktivum må være en bredde i synspunkter og ulike faglige posisjoner.

Jeg tror som sagt at mange førskolelærere opplever kartleggingsverktøy som gode redskaper i vurderingen av barns språkkompetanse. Som ansatt ved landets største førskolelærerutdanning vet jeg også at det ved vår avdeling finnes mange ulike meninger om språkkartlegging av førskolebarn. Heldigvis. Ulikhetene følger heller ikke faglige grenser (norsk – pedagogikk). Hittil har vi ved Høgskolen i Oslo (HiO) i for liten grad klart å bruke disse ulikhetene konstruktivt, men vi er i ferd med å finne flere fora

for å synliggjøre og debattere nyansene. Forhåpentlig vil dette føre til bedre undervisning av kommende førskolelærere. Dette vil igjen kunne gi bedre grunnlag for førskolelæreres skjønnsutøvelse.

Det tredje momentet knyttet til Tveter Thoresens meningsytring som jeg vil ta opp, er den underliggende mistilliten til at politikere *vil barna vel*. Denne mistilliten mener jeg også kan leses ut av teksten i oppropet:

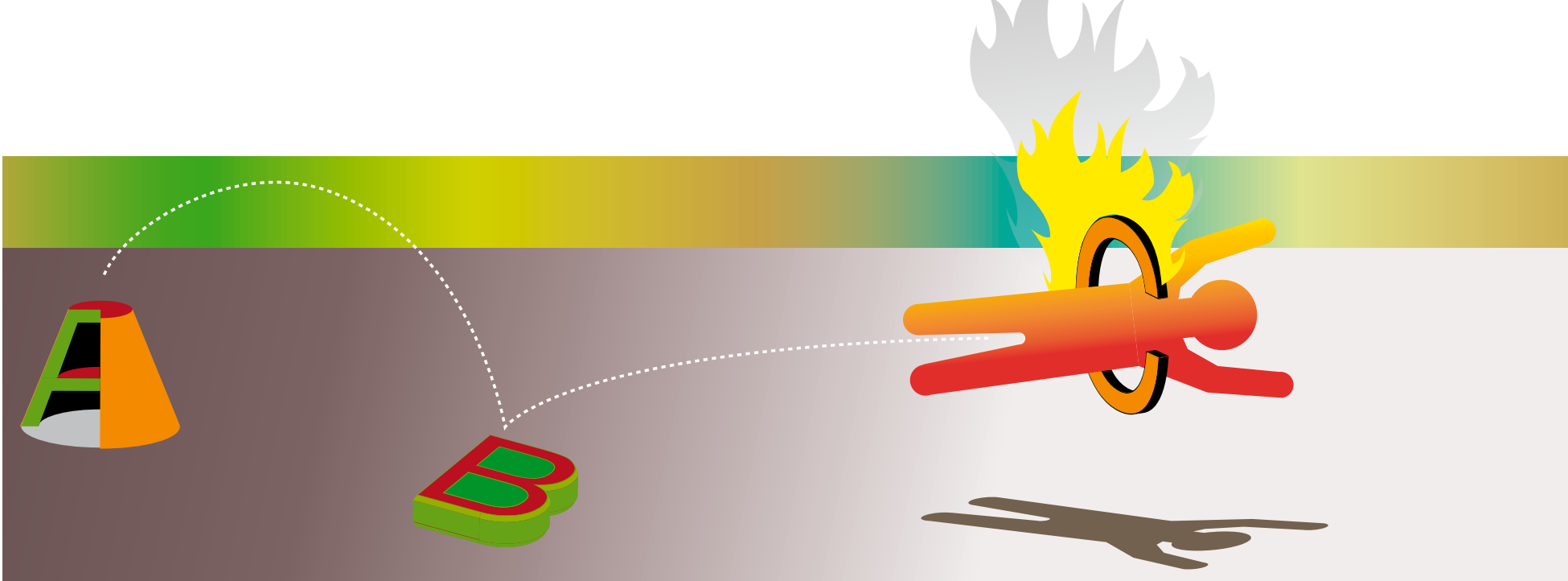
Regjeringen forstår barnehagen som et «kostnadseffektivt» tiltak som «lønner seg» og «gir stor gevinst» på lang sikt.

Det skinner igjennom at det er underskriverne av oppropet som tenker på barn, mens myndighetene bare er opptatt av penger. Dette signaliserer for meg en grunnleggende svikt i tilliten til demokratiet. Demokratiet hviler på at vi stoler på at våre valgte representanter også er opptatt av folkets ve og vel.

Jeg håper (og tror) at de som skriver under oppropet heller ønsker å si at regjeringen har en annen oppfatning av *hva* som er godt for barn, enn den de selv har. Omtanken for barn er sannsynligvis jevnt fordelt i befolkningen. Vi som arbeider i, med eller for barnehagen bør ikke insistere på at vi har monopol på forståelsen av barns beste.

Tillit, makt og profesjonalitet

Det går an å forstå deler av debatten om språkkartlegging som et uttrykk for en maktkamp. Hvem skal bestemme hva som skal skje i barnehagen? Er det politikerne, er det forskerne og

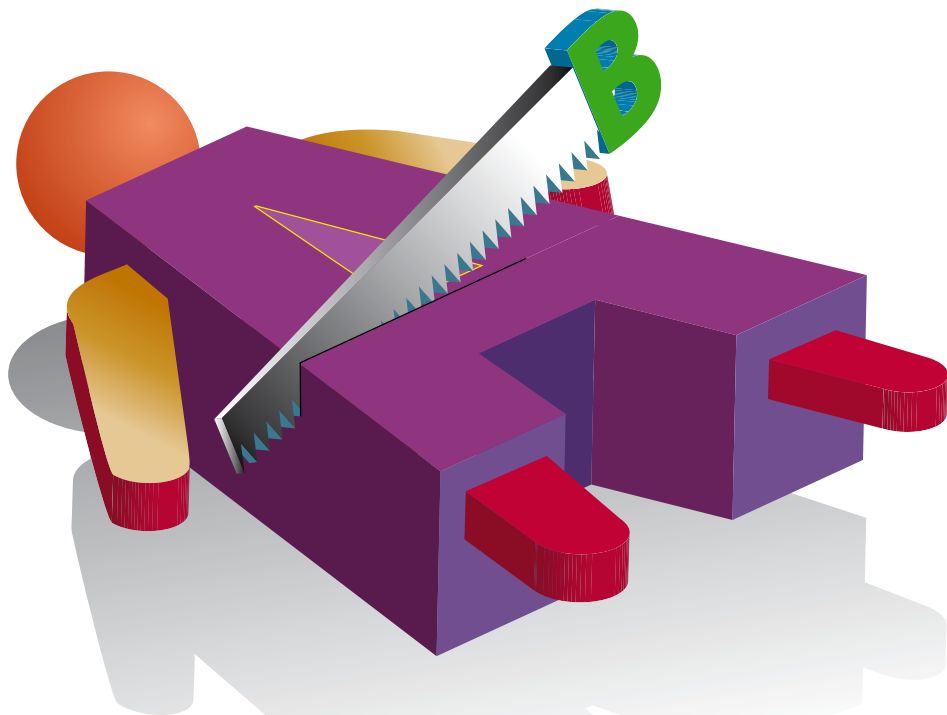


Om artikkelforfatteren: Turi Pålerud er høgskolelektor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (turi.palerud@hio.no)(privat foto).



Foto: Arne Solli

Av Elin Bellika
medlem av sentralstyret i Utdanningsforbundet
og leder av Kontaktforum barnehage.



førskolelærerutdannerne, eller er det førskolelærerne – eventuelt kanskje foreldrene og barna?

Det å skape for steile fronter i samhandlingen mellom førskolelærere og myndigheter vil ikke nødvendigvis gi førskolelærerne større handlingsrom. En vellykket utvikling av profesjonen kan være avhengig av både samhandling og samarbeid. Slik skriver Erik Oddvar Eriksen om samhandlingen mellom profesjon og samfunn – i en tid da tillit til de offentlige institusjoner og deres ansatte ikke lenger er en selvfølge:

«... krever at profesjonene selv begrunner og skaper den nødvendige tillit – de kan ikke lenger ta den for gitt. Det kreves derfor omstilling fra besserwisserholdning, sjåvinisme og revirforsvar, til fordel for en åpen og prøvende holdning også til egen kunnskap og fortrefelighet. Også de profesjonelles kunnskap er feilbarlig, og i et moderne kunnskapssamfunn får en bare tillit om en kan begrunne sine handlinger når en blir spurt. Tilliten til de profesjonelle veiter på at man tror de kan gi gode grunner for sine handlinger. I dag er det stadig flere som stiller seg spørrende til viljen og evnen til denne omfattende kommunikasjonen med samfunnet. Det må derfor etableres en ny relasjon mellom profesjoner og borgerne om både profesjonene og folkestyret skal ha noen framtid. Begge er nemlig like avhengig av hverandre. Uten de profesjonelle kan ikke de folkevalgte

gjøre sin jobb, og uten rett og politikk mister profesjonene tillit og dermed legitimitet og autoritet (Erik O. Eriksen, SPS-Kronikk 1/2005).»

En anledning til utprøving

Eriksens beskrivelse av den profesjonelle relasjonen er gjenkjennelig. Både førskolelærerne i barnehagen og lektorene i førskolelærerutdanningen stilles i dag overfor store krav om legitimering og begrunnelse. Krav om å gi de gode svar gjelder for førskolelærerne så vel som for utdannerne som profesjonsgruppe. I debatten om barnehagens kvalitet er det viktig at vi åpent diskuterer ulike svar – og at vi bruker forskjellige typer kunnskap og ulike forståelser til å prøve ut mulige veier i forbedringen av barnehagene. Kvalitetsmeldingen gir anledning til å diskutere mange ulike sider ved barnehagekvalitet, og det er ikke sikkert at diskusjonen om barnehagens bruk av kartleggingsverktøy engang er den viktigste.

Referanser

Eriksen, E. O.: Profesjoners tillit på spill. SPS-kronikk 1/ 2005 <http://www.hio.no/index.php/content/view/full/34304>
Kunnskapsdepartementet (2009): St. meld 41, 2008-2009. Gode barnehager for alle <http://www.regjeringen.no/nb/>

dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2009/barnehagemeldingen.html?id=564198
Thoresen, I. T. (2010): Et brudd med norsk barnehagetradisjon. Utdanning (på nett) 2.3.2010 http://www.utdanning.ws/templates/udf20_____22958.aspx
Østrem, S., mfl (2009): Alle teller mer

I kvalitetsmeldingen diskuteres de strukturelle rammene for kvalitet som ligger i Lov om barnehager. Det dreier seg om antall barn, om førskolelærertetthet og om areal. Ikke minst løfter meldingen fram og problematiserer familiebarnehagens kvalitet. Dette, sammen med tiltak for kompetanseheving, er alt sammen viktige rammer for førskolelærernes yrkesutøvelse og skjønnsutøvelse. I mange år har vi hatt myndigheter som har neglisjert kommunenes uthuling av barnehagelovens kvalitetskrav, men kvalitetsmeldingen signaliserer en innstramning.

Mindre barnegrupper, flere førskolelærere og systematisk kompetanseheving er kvalitets tiltak som vil koste mange penger. Derfor kreves det gode grunner for slike tiltak – det må sannsynliggjøres at slike tiltak vil ha betydning for barns hverdag og utvikling. Ingen er nærmere til å bringe disse begrunnelsene til torgs enn førskolelærerne, barnehageforskerne og førskolelærerutdannerne.

Debatten om språkkartlegging tyder på at barnehagefeltet trenger et mer nyansert ordskifte om barnehagekvalitet. Jeg tror også at feltet trenger en debatt om førskolelæreres, forskeres og utdanneres syn på samhandling mellom profesjoner, borgere og politikere. Profesjonsforståelse er et felt som må tas på alvor i førskolelærerutdanningen – og kanskje er nettopp førskolelærerutdanningen én arena hvor vi, som Eriksen antyder, kan bidra til å «etablere en ny relasjon mellom profesjoner og borgerne».

Personale med god kompetanse viktigst for kvalitet i barnehagen

Stortingspolitikerne mener et personale med god kompetanse er viktigst i arbeidet med å heve kvaliteten i barnehagen. Arbeidet med å rekruttere førskolelærere fortsetter.

2. mars vedtok Stortinget kvalitetsmeldingen. Vi kan nå få en barnehagedebatt som dreier seg om innhold og kvalitet, og ikke bare pris, plass og finansiering. Stortingets vedtak går på flere viktige punkter lenger enn forslaget fra Kunnskapsdepartementet (KD). Utdanningsforbundet har fått gjennomslag for flere viktige saker. Nå starter arbeidet for å få omsatt meldingen i praksis.

Politikerne vil ha mer personale med mer pedagogisk kompetanse i barnehagen. De ber regjeringen komme med tiltak. Arbeidet med å rekruttere flere førskolelærere fortsetter, og behovet for flere med barne- og ungdomsarbeiderkompetanse belyses.

Sett med våre øyne er det viktigste kvalitetstiltaket at Stortinget ber KD vurdere en mer ambisiøs pedagognorm. Det er et av våre viktigste krav at norske barnehager får samme pedagogtetthet som barnehagene i nordiske naboland. Vi mener som kjent at minst halvparten av de tilsatte i barnehagene må være førskolelærere.

Enighet om flere ansatte og færre barn i gruppene

Stortinget mener som oss at kombinasjonen flere ansatte og færre barn i gruppene er et tiltak for bedre kvalitet. Barna vil føle seg tryggere og få mer ro, de blir *sett* og får raske oppfølging når det er behov for det.. Grunnbemanningen må økes i hele åpnings-tiden slik at det alltid er minst to voksne til

stede med barna. Flere ansatte og færre barn i gruppene vil også gi tid til felles og individuell refleksjon, noe også politikere mener vil bidra til å heve personalets kompetanse.

Stortinget har også merket seg at pedagognormen praktiseres ulikt. De ber derfor KD om å presisere forståelsen for å sikre at barnehagene innretter seg i tråd med intensjonen i lov og forskrift. Pedagognormen er en *minstebestemmelse* for den pedagogiske kompetansen og det er viktig at den overholdes. Dermed har KD fått den nødvendige politiske forankring og kan utarbeide den etterlengtede veilederen for pedagogisk bemanning. Vi venter at denne veilederen kommer i nær fremtid.

Det blir viktig å informere om bestemmelsen og forståelsen av den. Arbeidet med å få på plass en pedagogisk bemanning i samsvar med forskriften kan nå begynne.

Utdanningsforbundet fikk også medhold i Stortinget i at det skal være en styrer i hver barnehage. Styreren er en krumtapp i barnehagens utvikling og drift, hun følger opp medarbeiderne og samarbeider med andre instanser. Politikerne mener derfor at styreren ikke må forholde seg til for mange barnehager. Det stilles stadig større kompetansekrav til barnehageledelse, og kommende høst settes det i gang en egen styreropplæring.

KD skal vurdere om det skal stilles krav i barnehageloven om barnehagefaglig kompetanse også på kommunenivå. Vi mener det er nødvendig for å sikre et likeverdig barne-

hagetilbud, med godt tilsyn og styring av sektoren.

Yrkestittelen foreslås endret fra førskolelærer til barnehagelærer, for å skape samsvar mellom arbeidslivsområde og tittel. Tittelen barnehagelærer vil også tydeliggjøre barnehagens selvstendige plass i utdanningssystemet. Endringen blir etter det KD opplyser først aktuell i forbindelse med evalueringen av førskolelærerutdanningen (evalueringsrapporten foreligger 20. september). Utdanningsforbundet legger opp til en bred høringsprosess om evalueringen. Begynn gjerne debatten nå.

Ikke obligatorisk kartlegging

Den delen av kvalitetsmeldingen som har fått mest medieoppmerksomhet er språkkartlegging. Stortinget vedtok at barnehagen skal *tilby* språkkartlegging av treåringer *hvis* foreldrene *ønsker* det. Begrunnelsen for dette er at barnehagen da vil oppdage alle barn som har behov for språkstimulering. De ulike verktøyene som er i bruk for tiden, skal vurderes faglig av et utvalg med tanke på å kunne gi nasjonale anbefalinger.

Noen har hatt som premiss for debatten at det er vedtatt en obligatorisk kartlegging; det er det altså ikke.

Kartlegging i seg selv fører ikke til bedre kvalitet. Det er i tilfelle oppfølgingen av gjennomført kartlegging som kan ha betydning. Alle barnehagebarn vil få et kvalitetsmessig bedre tilbud når vi får flere førskolelærere, økt grunnbemanning med høyere kompetanse, og færre barn i gruppene. Disse forbedringene vil komme alle barn til gode, uavhengig av om de har spesielle behov eller ikke. Delta i debatten!

Økt vekt på læring gir styrket autoritet

Kan førskolelærernes autoritet og posisjon i barnehagen heves? spør artikkelforfatterne. Ja, svarer de, det kan skje gjennom å omdefinere barnehagens overordnede oppgave fra omsorgsinstitusjon til læringsinstitusjon. Barnehagepedagogikken må trolig bli mer lik grunnskolepedagogikken.

Av Ingrid Helgøy, Anne Dåsvatn Homme og Kari Ludvigsen

Barnehagens samfunnsrolle, organisering og innhold er i endring. Utbyggingen medfører et større mangfold i barnehagemarkedet og i eierstrukturen, men også større og mer fleksible enheter og utvidede åpningstider. Større enheter betyr større grupper ansatte og flere barn og foreldre, noe som innebærer økt behov for organisering, koordinering, samarbeid og fordeling av arbeidsoppgavene mellom de ansatte.

Det skjer betydelige endringer også på innholdssiden i barnehagen. Ansvar for barnehagesektoren er overført til Kunnskapsdepartementet (KD), og staten legger føringer på innholdet via en revidert nasjonal rammeplan som ses i sammenheng med skolens læreplaner og vektlegger læringsaspektet (KD 2006). Som annen offentlig virksomhet utfordres barnehagene også av kravet om økt kvalitet, dokumentasjon og rapportering. Barnehagene må tilpasse aktiviteten for å oppfylle myndighetenes intensjoner i barnehagepolitikken. Det legges større vekt på ledelse og oppbygging av administrative støttesystemer, fleksibilitet og kostnadseffektivitet.

Full barnehagedekning innebærer konkur-

- Denne artikkelen bygger på artikkelen *Mot nye arbeidsdelingsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen?* som er trykket i Tidsskrift for velferdsforskning nr 1, 2010. Her er også nærmere redegjort for forskningsprosjektet og datagrunnlag for artikkelen.

ranse, og vi ser at barnehager profilerer og markedsfører seg aktivt for å rekruttere barn og personale.

Nye relasjoner mellom førskolelærere og assistenter
Mål om full barnehagedekning og rettighetsfesting av barnehageplass, sammen med økt

«»

Til tross for at førskolelærerne ... er ansvarlige for det pedagogiske innholdet i barnehagens aktiviteter, ser vi at en rekke av førskolelærernes oppgaver blir delegert til assistenter.

styring, krav til kvalitet og styrking av læringsaspektet, skaper grunnlag for nye relasjoner mellom styre, førskolelærere og assistenter i barnehagens daglige virksomhet. Barnehagen kan ses som en profesjonell kunnskapsorganisasjon der ansatte i noen grad kan påvirke de daglige aktivitetene i samspill med ytre formelle krav og intern organisering.

Vi har undersøkt hvordan omdanningsprosessene i feltet kan virke inn på relasjonene og organiseringen av arbeidet og bidra til nye forståelser av arbeidet som utføres i barnehagen. Vårt spørsmål er hvordan endringene kan få følger for utviklingen av yrkesrollene i barnehagen og eventuelt styrke eller svekke den pedagogiske autoriteten.

Kunnskapsgrunnlaget vil her være viktig. Barnehagen har et stort innslag av ufaglært, praksisnær kunnskap, hvor det ligger til rette både for formelle og uformelle premisser for arbeidsdelingen mellom pedagogene og assistentene. Vi har sett på i hvilken grad det skiller mellom pedagogiske og praktiske oppgaver i tilknytning til intern vaktordning, ansattes kompetanse, personlige erfaringer og egenskaper.

Videre har vi sett på hvordan førskolelærerne i en utpreget likhetskultur søker å opprettholde sin overordnede autoritet på arbeidsplassen. Kan omdanning av barnehagefeltet presse frem et arbeidsdelingsmønster som i større grad er forankret i et formelt hierarki og et autori-

tetsgrunnlag basert på formell kunnskap og utdanning?

Interne organiseringsprinsipper i barnehagene

Arbeidet i barnehagen er basert på noen bestemte organiseringsprinsipper: hvordan barnegruppene er organisert, hvordan ledelsen og ansatte er strukturert, og hvilken type vaktordning som er etablert. Basebarnehager har vanligvis større enheter enn avdelingsbarnehager, flere ansatte og enhetene er ikke aldersdifferensierte. Flere varianter av gruppeorganisering kan eksistere parallelt. Større enheter og barnegrupper fordrer at flere ansatte arbeider sammen, og flere førskolelærere og assistenter har ansvar for de samme barna.

Organisering handler også om ledelse og strukturering av de ulike grupper ansatte. Store barnehager gir mulighet for utvikling av flere organisasjonsnivåer og styrking av ledelsen. I flere av barnehagene er det opprettet en egen stilling for pedagogisk konsulent eller visestyrer. Vi finner også eksempler på barnehager som har økt pedagogtettheten ved å ansette en ekstra førskolelærer på avdelingen/basen. I noen barnehager er det slik at flere pedagogiske ledere deler på ansvaret i basen/avdelingen.

I andre barnehager deles basen/avdelingen inn i undergrupper med gruppeledere. I barnehager med flere organisasjonsnivåer, kan assistentene dermed bli plassert på et fjerde nivå, nederst i stillingshierarkiet. Økt behov for samarbeid og koordinering presser fram økt møteaktivitet på ledelsesnivå, på avdelings-/basenivå



Om forfatterne:
Ingrid Helgøy (t.v., ingrid.helgoy@uni.no) er forskningsleder ved Uni Rokkansenteret. Hun forsker på utdanningspolitikk og styringssystemer, velferdspolitik i komparativt perspektiv og forholdet mellom brukere og profesjoner i velferdsstaten. Anne Dåsvatn Homme (anne.homme@uni.no) er forsker ved senteret, med utdanningspolitikk og nasjonal og lokal styring av skole og barnehage som spesialer. Kari Ludvigsen (t.h., kari.ludvigsen@uni.no) er stats-

viter og arbeider som forskningsleder ved senteret. Hennes sentrale forskningsinteresser er velferdsstatens eksperter, helse- og sosialpolitikk og offentlig tjenesteyting rettet mot barn. Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier driver forskning innen samfunns- og kulturforskning. Forskingen er konsentrert om temaer som demokrati og forvaltning, om sosiale og helsepolitiske spørsmål, om helseøkonomi, ledelse, organisasjon, og om kultur, teknologi og kjønn. Uni Rokkansenteret er en avdeling innen Uni Research, et forskningsselskap som har Universitetet i Bergen som hovedeier

og eventuelt gruppenivå. I tillegg har barnehagene personalmøter for alle ansatte.

Til tross for at førskolelærerne i kraft av sin formelle kompetanse og stilling er ansvarlige for det pedagogiske innholdet i barnehagens aktiviteter, ser vi at en rekke av førskolelærernes oppgaver blir delegert til assistenter. Omfanget og hvilke oppgaver som delegeres kan imidlertid variere. Et rullerende vaktordningssystem med jobbrotasjon mellom de ansatte synes i mange barnehager å ha en avgjørende betydning for arbeidsdelingen.

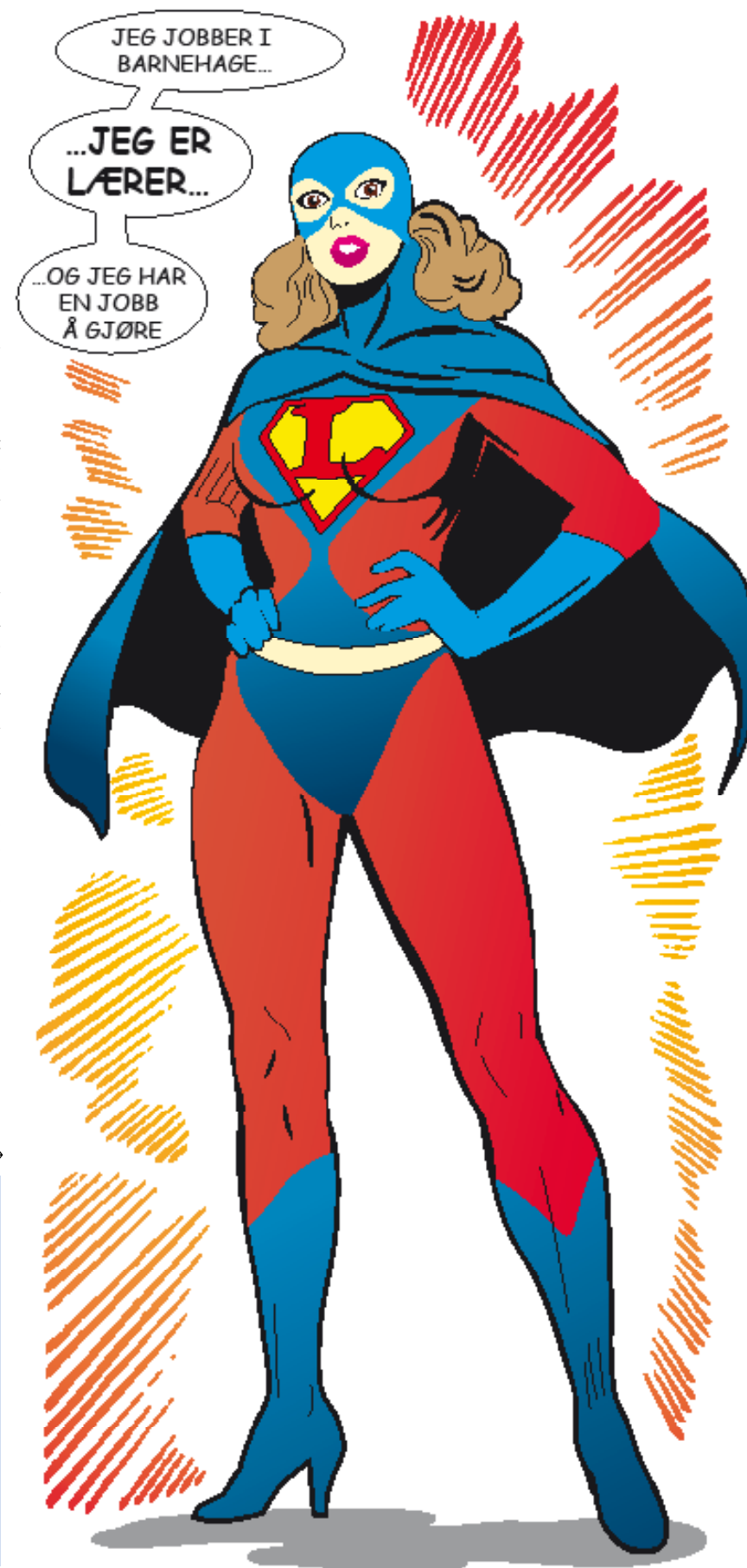
På grunn av planleggings- og møteaktiviteter er førskolelærerne mindre sammen med barna enn assistentene. Selv om arbeidsoppgavene som fordeles på vakter først og fremst er praktiske oppgaver, kan de også omfatte oppgaver som defineres som pedagogiske. Vaktordningen gir assistenter anledning til å gjennomføre pedagogiske oppgaver, til å samarbeide med pedagoger og å utvikle seg som «pedagog».

En ordning av arbeidstiden i rullerende vakter kan synes å virke utjevnende mellom gruppene av ansatte i barnehagen, og gi like arbeidsoppgaver til førskolelærere og assistenter. Hvilken betydning har dette for den faglige autoriteten til førskolelærerne i den daglige virksomheten i barnehagen?

Utfordringer for den pedagogiske autoriteten

Førskolelærerne har det faglige og overordnede ansvaret over virksomheten i barnehagen. De er imidlertid som regel i mindretall blant personalet, og er derfor avhengige av at assisten-

(bildene: copyright Uni Rokkansenteret).



tene utfører mange av de sentrale arbeidsoppgavene. De praktiske og pedagogiske oppgavene i barnehagen ivaretas - med noen unntak - av både assistenter og førskolelærere og er bestemt av hvilken vakt de har.

Denne arbeidsdelingsmodellen legger opp til stor grad av likestilling mellom profesjonsutdannet og ufaglært arbeidskraft. Også styrerne anser det som viktig å vise at de som ledere tar del i typisk praktiske arbeidsoppgaver som vasking og rydding, for å fremme felleskap og oppjustere verdien av det praktiske arbeidet.

Vår undersøkelse gir ikke grunnlag for å hevde at det er stor konflikt mellom yrkesgruppene i barnehagen. Snarere viser undersøkelsen at de pedagogiske lederne støtter opp under idealet om at alle er «pedagoger». Førskolelærerne støttet for eksempel at assistentene deltok på kurs og anvendte pedagogiske verktøy i barnehagen. Styrerne, på sin side, hevdet at arbeidsoppgavene burde fordeles slik at ansatte får utvikle ny kompetanse i arbeidet sitt. Hensynet til personalets trivsel og utviklingsmuligheter er en begrunnelse som går igjen både blant pedagogiske ledere og styrere.

Undersøkelsen viser samtidig tendenser til at forholdet mellom de utdannede pedagogene og assistentene kan være spenningsfylt dersom likhetsidealet ble strukket for langt. Spesielt var dette tydelig i store barnehager. Noen førskolelærere påpekte at ideen om at alle skal gjøre samme oppgaver har institusjonalisert seg som en del av barnehagekulturen, og er dermed vanskelig å endre. De særegne og tette mellommenneskelige relasjonene mellom kollegene i barnehagen, som alle grupper ansatte refererte til, kan undergrave legitimiteten til førskolelæreren.

«Personlig kjemi»

I tillegg til at arbeidsdelingsmønsteret er preget av vaktordninger som understøtter en likhetskultur, blir ansatte tildelt arbeidsoppgaver ut fra personlig egnethet og individuelle egenskaper. Styrere tenderer til å legge like stor vekt på uformell som formell kompetanse. Noe som forsterker denne tendensen, er at assistentene ofte er eldre og har lengre barnehagepraksis enn pedagogene i barnehagen. Assistentenes tilegnede erfaringer er noe som kan utfordre førskolelærernes faglige autoritet. Dette forster-

kes av at pedagogenes faglighet i seg selv er sterkt tuftet på anerkjennelse av praksisnær og erfaringsbasert kunnskap.

Personlige relasjoner spiller også en stor rolle for samarbeidsforholdene internt i barnehagen. Karakteristika som å ha «personlig kjemi», å komme overens med kollegene og å ha et åpent forhold på arbeidsplassen blir trukket frem som viktig av barnehageansatte.

En konsekvens av de personlige relasjonene som utvikler seg på en arbeidsplass med forholdsvis små arbeidsgrupper, er at det er vanskelig å opprettholde et formelt hierarki. Dette kan dels tilskrives at personlige relasjoner gjerne bestemmer hvem som «snakker sammen», for eksempel at assistenter hopper over et nivå og går direkte til styrer med saker som formelt skal tas opp med pedagogisk leder. Det har ført til at pedagogiske ledere opplever at deres autoritet ikke blir respektert av assistenter. I noen tilfeller legger også styrere til rette for at assistentene kan komme direkte til dem for å søke støtte til initiativer og ideer som pedagogisk leder er uenig i.

Arbeidsdeling basert på personlig egnethet og likestilling ser ut til dempe betydningen av formell utdanning og pedagogisk fagkunnskap. Det kan være lite legitimitet for eksklusive ordninger for fagpedagogisk planlegging og uklart for de ufaglærte hva denne kunnskapen bidrar med i barnehagens daglige liv. Til dels må dette ses i sammenheng med at fagutdannet personale som oftest er i mindretall i barnehagen, og at pedagogene er avhengige av assistentenes trivsel, kunnskap og innsats for å få arbeidsdagen til å fungere.

Kan førskolelærernes status heves?

Flere barnehager har grepet fatt i utfordringene knyttet til førskolelærernes legitimitet og autoritetsgrunnlag og arbeidet med tydeliggjøring og heving av status til de pedagogiske lederne. Noen styrere understreket betydningen av hierarki og kontroll, og markerte slik en avstand til aktiviteten på avdelingene.

Felles pedagogisk koordinering og møte-

punkter blant førskolelærerne blir sett på som essensielt for å styrke en felles problemdefinisjon for førskolelærerne på arbeidsplassen. Samtidig kan ikke førskolelærerne trekke seg for langt ut av arbeidsoppgavene på avdelingen.

Større vekt på ledelse, rapportering og dokumentasjon kan føre til en uønsket byråkratisering av førskolelærerarbeidet, men samtidig bygger på små historier fra barnas hverdag. Forfatterne er tre av Danmarks fremste pedagoger, og den eldste av dem, Erik Sigsgaard (f. 1938), er godt kjent også i det norske førskolelærermiljøet. Hans bøker om "kjeftepedagogikken" er for klassikere å regne.

Forfatterne har besøkt det de kaller de "beste" barnehagene. De bruker selv hermetegnene (" "): "Hvordan kan vi sette oss til doms over hva som er bra og dårlig? Vi vurderer tilbudene ut fra det synet på barn som kommer til uttrykk i FN's barnekonvensjon: Barn er mennesker med rettigheter, ...", skriver de i innledningen.

Førskolelærerne avhengige av omdefinering

Nye krav til barnehagen kan bidra til å tydeliggjøre det pedagogiske arbeidet i barnehagen og fremme pedagogisk koordinering og ledelse. Mens førskolelærerpædagogikken tradisjonelt har satt fokus på omsorg og oppdragelse med det individuelle barnet i sentrum, ut fra en utviklings- og sosialpsykologisk tradisjon, endrer barnehagens rammeplan innholdet i barnehagen mot økt vekt på læring og ferdighetsorientering, som har mer til felles med grunnskolepædagogikken. Det kan styrke en felles problemdefinisjon for førskolelærerne på arbeidsplassen og på sikt fremme profesjonalisering av yrket.

Skal førskolelærerne styrke sin posisjon i barnehagen, kan det skje gjennom en slik omdefinering av barnehagens overordnede oppgave fra omsorgsinstitusjon til læringsinstitusjon.



0 – 3

Småbarna er en bok om småbarnspedagogikk. Den tar for seg null- til treåringenes liv i barnehagen ut fra en mengde barnehagebesøk fra forfatternes side. Innholdet bygger på små historier fra barnas hverdag.

Forfatterne er tre av Danmarks fremste pedagoger, og den eldste av dem, Erik Sigsgaard (f. 1938), er godt kjent også i det norske førskolelærermiljøet. Hans bøker om "kjeftepedagogikken" er for klassikere å regne.

Forfatterne har besøkt det de kaller de "beste" barnehagene. De bruker selv hermetegnene (" "): "Hvordan kan vi sette oss til doms over hva som er bra og dårlig? Vi vurderer tilbudene ut fra det synet på barn som kommer til uttrykk i FN's barnekonvensjon: Barn er mennesker med rettigheter, ...", skriver de i innledningen.

Bemerk kapitlet *Det ikke-utskjelte mennesket*, med en undersøkelse av mennesker som ikke kan huske å ha blitt kjeftet på av sine foreldre! Kapitlet er skrevet av Sigsgaard i samarbeid med pedagogstudent Julie Lynge Andersen.

Erik Sigsgaard
Rie Haslund
Rikke Sværke Madsen
ILL.: Stine Illum
Oversatt av Bodil Sunde
SMÅBARNA
Cappelen Akademisk 2010
ISBN 978-82-02-32315-8
184 sider



Kjønn, mening, makt og medvirkning

Med *Kjønnsdiskurser i barnehagen – Mening * Makt * Medvirkning* tar forfatterne Leif Askland og Nina Rossholt på seg oppgaven med å utfordre den tradisjonelle forståelsen av hva likestilling kan være i barnehagen.

Askland er høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo, Rossholt er doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Vestfold. De har delt kapitlene mellom seg og hvert kapittel er markert med forfatternavnet. Intensjonen er at boken både kan leses i sammenheng fra første til siste side, eller leseren kan med like stort utbytte velge ett enkelt kapittel.

Boken springer ut av prosjektet Å gjøre en mening ut av likestilling i barnehagen, et prosjekt som igjen springer ut av Kunnskapsdepartementets handlingsplan *Den gode barnehagen er en likestilt barnehage* (2004 – 2007). På ett vis er boken en prosjektrapport, men forfatterne har valgt en annen form enn rapportens for å gjøre den bedre egnet som et faglig bidrag til likestillingspædagogikken på barnehagefeltet.

Leif Askland
Nina Rossholt
KJØNNSDISKURSER
I BARNEHAGEN
Fagbokforlaget 2009
ISBN 978-82-450-0750
198 sider



Gjør det vanskelige mindre vanskelig

Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger forsøker å vise at det lar seg unngå å oppleve foreldresamtalene som vanskelige. Ingen førskolelærer slipper unna foreldresamtalen, men hun kan grue seg til den dersom temaet oppleves som ubehagelig eller "vanskelig".

Forfatterne er førsteamanuensis May Britt Drugli ved Regionssenter for barn og unges psykiske helse i Trondheim og psykiologspesialist Ragnhild Onsøien ved Nasjonalt kompetansenettverk for sped- og småbarns psykiske helse.

Onsøien har erfart at ett hinder for å gi barn hjelp i tide, er den profesjonelles unnfalighet, kanskje på grunn av konfliktskyhet, når det gjelder å ta opp sine bekymringer for barnet med foreldrene.

Boken inneholder blant annet beskrivelser av strategier som kan tas i bruk for å fremme gode foreldresamtaler, og den presenterer forslag til øvelser som kan brukes i kollegagruppen.

May Britt Drugli
Ragnhild Onsøien
VANSKELIGE
FORELDRESAMTALER
– GODE DIALOGER
Cappelen Damm 2010
ISBN 978-82-02-29310-9
150 sider



Spis og bli sprek

Måltider og fysisk aktivitet i barnehagen – barnehagen som arena for folkehelsearbeid er en artikkelsamling skrevet av hele 16 norske eksperter på kosthold, fysisk aktivitet, helse, barnehage, og mye mer. Bokens redaktører er Britt Unni Wilhelmsen, professor i profesjonsvitenskap ved Høgskolen i Bergen (HiB), og Asle Holthe, høgskolelektor ved HiB og ph.d.-stipendiat ved Universitetet i Bergen.

Et kapittel om betydningen av riktig mat og fysisk aktivitet høres kanskje banalt ut (men trenger ikke være det), mens et kapittel om barnehagers fysiske utforming og arealplanlegging og disse faktorenes iboende muligheter for et sunt kosthold, kanskje kommer mer overraskende – forfatteren Carolyn Ahmer er arkitektutdannet og er førsteamanuensis ved Institutt for bygg- og jordskiftefag ved HiB. Dette nevnes bare for å antyde bokens mange fasetter og innfallsvinkler, og for øvrig ingen nevnt og ingen glemt av forfatterne.

Britt Unni Wilhelmsen
Asle Holthe (red.)
MÅLTIDER OG FYSISK
AKTIVITET I BARNEHAGEN
Universitetsforlaget 2010
ISBN 978-82-15-01510-1
216 sider

Nye
bøker

Misvisende om barnehager og eierskap

Av Bjørn-Kato Winther

PBL mener Første stegs redaktør gjør seg skyldig i grove feil i artikkelen *God drift mer avgjørende enn eierskap* i forrige nummer.

Hvert år gjennomføres en rekke analyser og kartlegginger av barnehagesektoren, både på kommunalt og nasjonalt nivå. Brukerundersøkelser, arbeidsmiljøundersøkelser, kostnadskartlegginger, behovsundersøkelser og så videre.

Det er fullt legitimt å diskutere hvilke og hvor vidtrekkende slutninger man kan trekke på bakgrunn av slike undersøkelser. Det kan også diskuteres om konklusjonene er vel bastante og at barnehagesektoren hadde vært bedre tjent med mer faglig og dyptgående diskusjoner av den enkelte undersøkelse.

Det som imidlertid er klart, er at barnehagesektoren fortjener høyere sannhetsgehalt enn det som fremkommer i redaktørens kommentar i Første steg 1/2010. Private Barnehagers Landsforbund (PBL) ønsker derfor å legge frem følgende *fakta fra den offentlig statistikken som omhandler forholdene som er omtalt i kommentaren*:

Barn med spesielle behov

Selv etter at man har tatt hensyn til denne brukergruppen er det store kostnadsvariasjoner mellom kommunale og private barnehager. I Kunnskapsdepartementets siste undersøkelse (2008) fremkommer det at kostnader per korrigert oppholdstime til ordinær drift, det vil si eksklusiv kostnader til særskilt tilrettelegging, i gjennomsnitt utgjør henholdsvis kr. 44,51 og kr. 37,78 i kommunale og private barnehager. Man kan imidlertid alltid diskutere hvor dekende et gjennomsnitt er!

Småbarnsplasser

I kommentaren hevdes det, med referanse til forholdene i kommunene Oslo og Ski, at kom-

munale barnehager i langt større grad enn private barnehager påtar seg oppgaven med å tilby ressurskrevende småbarnsplasser. Denne faktabeskrivelsen stemmer for forholdene i Ski kommune. Tallene fra Statistisk sentralbyrå (kostra) viser at i landet for øvrig (2008):

- På landsbasis gikk 50,1 prosent av o til 2-åringene i en privat barnehage, 49,9 prosent gikk i en kommunal barnehage. Dette til tross for at det «kun» var private barnehager i 283 av landets 430 kommuner.**
- I de 283 kommunene hvor man hadde private barnehager, var det i 114 av kommunene, det vil si 40,3 prosent, en overvekt av o til 2-åringer i private barnehager.**
- I Oslo gikk 47 prosent av o til 2-åringene i en privat barnehage.**

Dette betyr at man på landsbasis hadde en nokså jevn fordeling av o til 2-åringer i kommunale og private barnehager. Det betyr også at i de 114 kommunene hvor man har en overvekt av o til 2-åringer i private barnehager, må overvekten være relativt stor. Påstanden om at *«langt de fleste av disse småbarnsplassene finner vi i kommunale barnehager»* er i beste fall misvisende.

Gamle og kostnadskrevende lokaler

En hovedutfordring i mange av kostnadskartleggingene som har vært gjennomført, og i den offentlige statistikken, er misvisende og til dels manglende synliggjøring av kapitalkostnader – herunder kostnadene av å forbruke lokalene – i kommunale regnskaper og kostra. Heller

Kommentar

God drift mer avgjørende enn eierskap

Om barnehagen er kommunalt eller privat eid er i prinsippet likegyldig sett i et kommuneøkonomisk perspektiv. God eller mindre god drift av barnehagene betyr mer for kommuneøkonomien enn eierskapet.

Bjørn man seg inn på en frimydig tolkning av oppslaget *Private slår de of fentlige* i Dagens Næringsliv 7. desember 2009, kan man fristes til å tro at det er en kampanje på gang. Med eners selvfolghet skal det fast at private barnehager driver billigere, og at private barnehager derfor koster kommunene mindre. Forældrene synes å foretrekke private transfer kommunale barnehager. Bigger påstandene er nettopp det, påstander og høyst diskutabile. Det er fristende å vise til ordetaket "som man roper i skogen, får man svar".

Private barnehagers økonomi avhenger av de kommunale barnehagens kostnadsnivå. Det kommunale driftstilskuddet til private barnehager har til nå utgjort minst 85 prosent av kommunale barnehagers driftsbudsjett i den enkelte kommune. Kanskje departermentet (KS) foreslår i budsjettproposisjonen for 2010 å øke satsen til 88 prosent fra s. august.

Under like driftsvilkår spiller det ingen rolle for kommunen om barnehagen er kommune eller privat eid, sier barnehagekonsulent Kari Aldrin i Ski kommune utenfor Oslo, en kommune med stor suksess i kostnads effektiv kommunal barnehagedrift (se Første steg nr. 1/2007, Problemløserne i Ski).

Ski kommune innførte stor prosent tilskudd til de private alt i 2004, men på den betingelse at de private kostnader per barnehageplan, med samme bemanning, ikke fikk overvæge kommunale ved en kommunal plass, og utret redusert barnehagestandard. Ski kommune benyttet seg også av sin rett til å innføre en norm for husleiekostnader, ut fra kommunale barnehagers husleiekostnader.

De viktigste postene i det kommunale barnehagegranskpet utgjør av vassraskelsen av barn med spesielle behov (funksjon 21 i KOSTRA), av ordinær barnehagedrift (KOSTRA-funksjon 22), og av barnehagene som bygninger og eiendommer (funksjon 221), fortsetter Aldrin (KOSTRA) «Kommune-Sta-Rapportering, relevante tall for kommuneøkonomi, for eksempel en energisvarende kjøpet til barnehagedrift, som behandles for eksempelvis Kanskje departermentet av Statistisk sentralbyrå).

Det kan ofte se ut som om private barnehager er billigere, men det skyldes at ordet «kostnader» er en blandning

gjøre å utnytte huller i den. To pedagoger og to assistenter per avdeling med 4 barn kan bli til 13 pedagog og 15 assistent. Avvik fra arealnormen kan forekomme, noe vi ser i for eksempel Oslo.

Rammefinansiering fra 2011
Liksom Aldrin er naturligvis Lars Møllerud i ledning for myndighetskontroll i Kommuneøkonomiens interesse- og arbeidsforvaltningssjette (KS), klar over at kommunale barnehager kan være dyrere i drift enn private, men at dette gjerne kommer av at kommunen som barnehagerør må ivareta en rekke plikter som private eiere ikke trenger tenke på.

Dagens finansieringsordning er komplisert, sier Møllerud, men fra 2011 skjer det en forenkling, for da innføres såkalt rammefinansiering i barnehagesektoren. Det innebærer at de utallige driftstilskudd disse til sektoren ikke lenger skal være særskilt, men overføres samlet til kommunene etter "28 i en sakk"-prinsippet. I sammenheng med at vi går over til rammefinansiering, endres også ordningen for kommunenes finansiering av private barnehager. Her er et viktig mål at det skal bli full økonomisk likebehandling av kommunale og private barnehager. Om fem år vil det koste nøyaktig det samme å finansiere og drive en kommunal og en privat barnehage. Og det blir opp til kommunen å føre tilsyn med de private barnehagene, for å se til at de drives i henhold til lovverket.

KS har i og for seg ingen motforestillinger når kommuner selger barnehager til private interessenter, sier Møllerud. Det kan være både økonomiske og politisk-ideologiske årsaker til slike salg, og vi har full respekt for den angivelisen som fatet i den enkelte kommune. Men når det er sagt, mener KS at når halvparten av barnehagene er kommunale og den andre halvparten private, er det noe vi i praksis lever godt med. I det ligger at KS mener kommunene så absolutt har eie en god del egne barnehager.

Kommunen har som nevnt barn med spesielle behov å ta vare på, og i tillegg gir det kommunene politisk styke å eie egne bygninger og ha til rådighet egne fagfolk i form av de ansatte i barnehagene.



ikke mer kostnadskrevende lokaler kan altså være forklaringen, gitt at man skal vurdere ut fra barnehagesektorens og kommunenes egne kostnadstall.

PBL ser gjerne at barnehagesektoren og dens struktur, organisering, rammebetingelser og ikke minst mangfold og innhold diskuteres. For at en slik prosess skal være fruktbar og utviklende, mener imidlertid PBL at man må ta utgangspunkt i korrekt beskrivende sektorinformatasjon.

Redaktørens kommentar i Første steg tar i liten, eller ingen grad utgangspunkt i faktiske forhold. Saken bygger på vurderinger fra barnehagekonsulenten i en enkeltkommune, samt støtteerklæringer fra en tilfeldig førsteamanu-

ensis. Var det noen som nevnte «som man roper i skogen får man svar»?

PBL mener, på linje med Telemarkforskning, at kostnadsnivået i private barnehager er et resultat av finansieringen hvor private barnehager over mange år har mottatt vesentlig lavere offentlig finansiering enn kommunale barnehager.

PBL er også av den formening at det å drive en privateid barnehage på mange områder er vesensforskjellig fra det å drive en kommunalt eid barnehage. PBL mener at eierskap per dags dato ikke er likegyldig i et kommuneøkonomisk perspektiv. Dessverre.

Hadde man praktisert det man vedtok og lovte de private barnehagene i 2003/2004 hadde saken vært en annen. Og sist, men ikke minst: PBL mener noen er flinkere enn andre og greier å tilby kvalitativt like gode barnehageplasser innenfor strammere rammer. Spørsmålet man heller burde stille seg er hvorfor det bare er den ene type eiere som skal ha byrden med å drive kostnadseffektivt?

Redaktøren svarer PBL PBL ser bort fra forutsetningen

Hovedproblemet med Bjørn-Kato Wintners svarinnlegg til min artikkel i forrige utgave av Første steg er at han ser bort fra forutsetningen: Like vilkår gir lik kostnad. I stedet blir han opptatt av å argumentere for at privat er best og billigst *uansett*, og (underforstått) at kommunalt er mindre bra og dyrere *uansett*.

Poenget med å bruke eksemplet Ski kommune er at der får private barnehager 100 prosent kommunalt tilskudd, det er innført økonomisk likebehandling. Dermed blir god eller dårlig drift viktigere enn eierskapet. Og som kjent innfører Kommunesektorens interesse- og arbeids-giverorganisasjon (KS) trolig økonomisk likebehandling av kommunale og private barnehager fra neste år, noe som vil bidra til å framheve betydningen av god drift mer enn av eierskap.

Winther viser til at særskilt tilrettelegging for barn med spesielle behov koster kr. 44,51 per time i kommunale barnehager og kr. 37,78 i private. Til det kan sies at dette viser bare at de private har tilpasset seg et kostnadsnivå på 85 prosent av de kommunales, de offentlige tilskuddene har siden 2004 ligget på 85 prosent.

Når det gjelder kostnadene ved småbarnsplasser, er det faktisk slik at mange kommunale barnehager, som gjerne er eldre enn de fleste private, sliter med trangere lokaler med plass til færre barn, noe som gjør kostnaden per barn høyere. I nye barnehager tas det inn flere småbarn i gruppene, og de fleste nye barnehager er private.

Vanskelige regnestykker

Å sammenligne kostnader ved korrigerste oppholdstimer kan være vanskelig. Med fare for å overforenkle vil jeg si det slik: Hvis en barnehage holder åpent 9,5 timer per dag og 47,5 timer per uke, og en annen holder åpnet 10 timer per dag og 50 timer per uke, vil kostnaden per oppholdstime være lavere i den sistnevnte, selv om de to barnehagenes totalkostnader er identiske.

Jeg merker meg eller at Winther forbigår i taushet personalkostnadene. Min påstand er at private barnehager driver billigere på personalets bekostning, med blant annet lavere gjennomsnittlønn per årsverk, hvilket er dokumentert av Telemarksforsknings rapport *Kost-*

nadsforskjeller i barnehagesektoren (2008, se også reportasjen *Private billigere på personalets bekostning* i Første steg nr. 2/2009).

Hvor private er de private?

Digresjonsmessig vil jeg få påpeke at vi kanskje ikke har private barnehager her i landet i det hele tatt! I Europa sør for Den skandinaviske halvøy ser man ikke på norske private barnehager som private, de mottar tross alt 85 prosent av pengene sine fra det offentlige, og fra neste år trolig 100 prosent (slik som i Ski).

I det store og hele har private barnehager faktisk til gode å bevise at de kan drive like godt og økonomisk som kommunale når de underkastes *like vilkår*. Noen driver nok dyrere, ettersom vi vet det finnes noen kommersielle eiere som tar ut fortjeneste av driften.

Gode og dårlige private

La meg avslutningsvis gjøre det klart at jeg som redaktør for Første steg er vennlig innstilt til Private Barnehagers Landforbund og til mange private barnehager, og at jeg håper på et fortsatt godt forhold til PBL.

Mange private barnehager driver godt ut fra hva jeg er i stand til å vurdere, jeg nevner Kanvas- og Regnbuen-barnehagene som eksempler. Andre private eiere driver imidlertid mindre godt og med uønskverdige mål for driften, noe blant annet Aftenposten har dokumentert gjennom reportasjer. Kanskje gjør jeg en skjelm urett, men jeg har ikke klart å legge merke til at PBL har tatt tak i denne problematikken.

Red.

Nyttige netadresser:

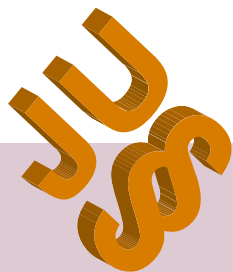
www.nordiskbarnehageforskning.no

www.medvirkning.no



Foto: Petter Oppenud

Av **Bjørn Saugstad** advokat i Utdanningsforbundet



Arbeidsgivers styringsrett

Arbeidsgivers styringsrett gjelder også i barnehagen.

Styreren som arbeidsgivers representant har visse fullmakter overfor sine medarbeidere.

I følge prinsippet om arbeidsgivers styringsrett har arbeidsgiver rett til å administrere, fordele og kontrollere arbeidet. En konsekvens av dette er at det er arbeidsgiver som kan bestemme hvordan arbeidet skal utføres. Det er også arbeidsgiver som i utgangspunktet kan si opp og ansette arbeidstakere. Arbeidsmiljøloven forutsetter at det er arbeidsgiver som bestemmer hvordan virksomheten skal organiseres og drives. Arbeidstakere må rette seg etter styringsretten, men det er vesentlige begrensninger og modifikasjoner i styringsretten.

Utviklingen har nok gått i retning av at det er oppstilt flere og flere bestemmelser som begrenser styringsretten, og det er ofte et problem å avgjøre hvor langt styringsretten strekker seg. Lover, avtaler, instruksjoner og reglementer trekker opp rammen for hvor langt styringsretten går.

Arbeidsmiljøloven og ferie-loven inneholder mange bestemmelser som begrenser styringsretten. Eksempelvis oppstiller arbeidsmiljøloven regler om rammene for tillatt arbeidstid, og pålegg til arbeidsgiver om å sikre arbeidstakerne mot at skader skal oppstå på arbeidsplassen, både psykisk og fysisk.

Selve styringsretten til

arbeidsgiver er ikke definert, verken i lov eller tariffavtale. Rettspraksis, spesielt Høyesteretts, har over tid bidratt til å fastsette styringsrettens grenser. Det er et alminnelig ulovfestet prinsipp at styringsretten foreligger.

Ulikt fra bransje til bransje

Høyesterett har i Nøkkdommen fra oktober i 2000 blant annet skrevet følgende som kan knyttes opp mot styringsretten:

«Arbeidsavtalen må tolkes og utfylles på bakgrunn av partenes forutsetninger, arbeidsgivers organisasjons- og instruksjonsmyndighet og den utvikling som har funnet sted. Såfremt det ikke går ut over hovedarbeidet, og arbeidstakeren totalt sett ikke får en urimelig tung arbeidsbyrde, må en arbeidstaker kunne påleggs tilleggsoppgaver. En arbeidstaker må også være forberedt på at innholdet i arbeidsoppgavene vil endre seg over tid, for eksempel på grunn av teknisk utvikling, endringer i markedsforholdene, nye offentligrettslige krav, mv.»

Ulike arbeidstakere vil oppfatte ulike grenser for styringsretten. Slik vil det også være i en barnehage. Styringsrettens grenser vil variere fra bransje til bransje, og også innen bransjen.

En konsekvens av styringsret-

ten er at arbeidstakeren har lydighetsplikt. Hun eller han må følge de pålegg som arbeidsgiver gir. Dersom en arbeidstaker nekter å forholde seg til dette, kan arbeidsgiver i ytterste konsekvens kunne si opp eller avskjedige arbeidstakeren.

Men arbeidsgiveren kan selvsagt ikke pålegge arbeidstakeren å foreta aktiviteter som er ulovlige.

I en lagmannsrettsdom vant en sykepleier fram med at hun kunne nekte å utføre pålagte handlinger som å være med på å tvangsbehandle en autistisk kvinne. Retten fant at det ikke fantes lovhjemmel for en slik behandling. Derfor kunne den ansatte sykepleieren nekte å utføre slike handlinger.

Ikke bare arbeidsgivers syn

I de tilfellene der det oppstår uenighet mellom arbeidsgiver og arbeidstaker om hvor langt styringsretten går, vil styringsretten gjelde inntil det oppnås enighet mellom partene, eller sak om styringsrettens grenser prøves rettslig og det foreligger dom i saken som sier hvor grensen skal trekkes. Det følger av dette at dersom arbeidstakeren er i tvil om rettmessigheten av et pålegg, skal arbeidsgiverens tolkning i utgangspunktet legges til grunn. Men dersom en slik sak fremmes for domstolen,

er det ikke slik at det nødvendigvis er arbeidsgivers syn som skal legges til grunn. Når styringsrettens grenser skal defineres, må den basere seg på alminnelige saklighetsnormer. Dersom styringsretten skal utøves, må det stilles klare krav til saksbehandling som innebærer at avgjørelsen om å bruke styringsretten ikke er vilkårlig eller basert på utenforliggende hensyn.

Eksempelvis vil styrer i en barnehage kunne omfordele arbeidsoppgavene til andre i en barnehage dersom noen blir syke. Dette er del av styringsretten.

Men det er grenser for hvor langt styringsretten går. Blir en assistent i en barnehage langtidssyk, og styrer endrer førskolelærerens arbeidsoppgaver permanent, slik at denne nå må utføre assistentens arbeidsoppgaver, vil en kunne stå overfor en endringsoppsigelse. For at det skal være en saklig endringsoppsigelse må «grunnpreget i stillingen» endres. Et slikt vilkår vil fort være oppfylt dersom en førskolelærer settes til å utføre assistentoppgaver.

Program

mandag 22. november

Åpning ved

Mimi Bjerkestrand

førskolelæreren som nå er leder av Utdanningsforbundet.



En representant for Kunnskapsdepartementets politiske ledelse hilser konferansen.

Barnehagens betydning for samfunnsutviklingen

IVAR FRØNES, professor ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo, redegjør for *Barnehagens betydning for samfunnsutviklingen*.



Kvalitet i barnehagen

HILLEVI LENZ TAGUCHI, sosiolog og dosent ved Stockholms universitet, klargjør hva som er hennes syn på *Kvalitet i barnehagen*.



Kvalitet i barnehagen

LIV HJERTØ, styrer i Jønningheia barnehage i Sandnes, og ANNETTE HALVØRSEN SKJÆVELAND, styrer i Figgjo barnehage, også i Sandnes, forteller om hvordan de arbeider med kvalitet i barnehagen.

Meld deg på Styrerkonferansen 22. – 23. november i Stavanger (Clarion Hotel Stavanger)



Foto: Rogaland Teater, Tommy Ellingsen

Og om kvelden går vi i teatret!

tirsdag 23. november

Brenna-utvalgets innstilling

Utvalgsleder LOVELEEN RIHEL BRENNA redegjør for innholdet i Brenna-utvalgets innstilling, som foreligger på dette tidspunktet.



Hillevi Lenz Taguchi og høgskolelektor Brit Nordbrønd (bildet) ved Høgskolen i Oslo, kommenterer

Brennas redegjørelse.

Styreren – en balansekunstner

ANN INGJERD KANESTRØM OG ANNE HAAKONSRUD er styrer for hver sin barnehage i Oslo, de har sammen utgitt boken *Styreren – en balansekunstner*, og denne balansekunsten er også temaet deres på konferansen.



Møt balansekunstnerne Kanestrøm (t.v.) og Haakonrud.

Kartlegging i barnehagen

MONIKA RÖTHLE, universitetslektor ved Universitetet i Stavanger, tar for seg *Kartlegging i barnehagen*.



Erfaringer med kartlegging

De pedagogiske lederne ANNE MARGRETHE SAKKESTAD og MARGARETHE FOSMARK fra Mariamarka barnehage i Stavanger forteller om sine erfaringer med kartlegging.

Styreren gjør en forskjell

ANNE LEA, førsteamanuensis ved Naturfagsenteret ved Universitetet i Oslo fastslår at *Styreren gjør en forskjell*.



Avslutning og hjemreise.

DANNELSE

nye medier – fellesskap

Tvil er en forutsetning for kunnskap og innsikt. Kunnskap og innsikt er en forutsetning for dannelse. Dannelse er umulig uten sunn tvil

Og ingen dannelse uten fellesskap: Hvordan fungerer nettsamfunn som Facebook, Twitter og andre i forhold til disse verdifulle menneskelige kvalitetene? Kast deg ut i samtale og diskusjonene med kunnskaps-søkende mennesker som deg selv, alt mens du nyter livet på den idylliske Schæffergården!

Søknadsfrist er 20. juni – alt du ellers trenger å vite om Tvilsdagene 2010 finner du på www.tvil.no

København 24. - 26. september



Arrangører er Wilhelmsen Kulturformidling, Fondet for dansk-norsk samarbeid (som også er vertskapet på Schæffergården), Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU), Dansklærerforeningen, Dansk Psykolog Forening, Stiftelsen Bergenslinikkene, Utdanningsforbundet og Norsk Sykepleierforbund

Følg debatten om barnehagens framtid:

Les bidragene fra
Ingeborg Tveter Thoresen,
Turi Pålerud, og Ingrid Helgøy,
Anne Dåsvatn Homme og
Kari Ludvigsen fra
Uni Rokkansenteret

2 | 2010

Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET



Forbilledleg SamBa- prosjekt i Time

Therese Paulsen
om den gode
morgenrutinen

HiOs essaykonkurranse:
Anne-Grete Bye
om det tredje kjønn

Else Foss og Trine Klette
om trøste og bære-
pedagogikken

Liv Ingrid Håberg
og Bente Vatne
om fagfolk blant lekfolk

Randi Evenstad og
Aslaug Andreassen
Becher
vil øke førskole-
lærernes kompetanse
om det fysiske miljøet