

**Stor
bok-
seksjon!**

Drammen satser
på de pedagogiske
lederne

**Hvordan løse
konflikten mellom
barns valg og
personalets behov**
spør Bente Fønnebø
og Christian Nordahl
Rolfsen

**Møt
Tora Korsvold**

Hilde Ellingsen
og Rune Hoff
Johannessen har
**synspunkter på
årsplanarbeidet**

Ingeborg
Tveter Thoresen
**utfordrer
Frode Søbstad**

Mari
Pettersvold
**utfordrer
Tønsberg
kommune**

2 | 2012

Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET



Det skjer ved DMMH:

**Inter-
kulturell
linje**



Mastergrad i
fysisk aktivitet
Rune Storli om
lekeslåsning og boltrelek



Som privatskole så privat barnehage



(foto: Tore Brøyn)

Om kort tid får Stortinget seg forelagt forslag om *Endringer i barnehageloven (tilskudd og foreldrebetaling i ikke-kommunale barnehager)*. Dersom Stortinget vedtar endringene, blir de lov med virkning fra 1. januar 2013. I en pressemelding offentliggjort helt i slutten av april, med tittelen *Pengene skal komme barna til gode*, forklarer regjeringen at forslaget vil regulere bruk av offentlige tilskudd og foreldrebetaling i ikke-kommunale (!), det vil si private barnehager. Lovendringen vil begrense private barnehagers rett til uttak av verdier – for eksempel utbytte.

Det er en underfundighet her. Den som tar seg bryet med å lese lovforslaget grundig nok, vil forstå at forslaget *stadfester private barnehageeieres rett til å ta ut utbytte!* Pillen er imidlertid sukkret med noen forbehold.

Rent generelt støtter Utdanningsforbundet intensjonen om at offentlige tilskudd og foreldrebetaling skal komme barna til gode, og ikke for eksempel eierne. Jeg er enig med forbundet i den generelle betraktningen, og det samme er Foreldreutvalget for barnehager (FUB). Når Kunnskapsdepartementet skriver i pressemeldingen at de de private barnehagene «kan etter forslaget ikke ha vesentlig lavere personalkostnader enn kommunens», er jeg fortsatt enig, selv om formuleringen «ikke ... vesentlig lavere» forekommer meg farlig vag.

Når KD skriver at «Eierne kan heller ikke belaste barnehagen med urimelige høye lønninger for egen arbeidsinnsats eller ta en urimelig høy husleie for egne lokaler», er det bare å slutte seg til. Når en barnehageeier leier sin egen eiendom, for eksempel en tomt med bygninger på, til en høy pris, er det en måte å tiltuske seg offentlige tilskudd på. Dette kan de interesserte lese om i for eksempel Første steg nr. 4/2009.

Når Utdanningsforbundet likevel ikke kjøper forslag om *Endringer ... med hud og hår*, har det sine gode grunner.

Forbundet mener retten til like lønns- og arbeidsvilkår for alle ansatte i barnehagen må lovfestes, og reagerer på at slik lovfesting ikke er nevnt i forslaget. Forbundet fraråder at kommunene skal ha tilsynsmyndigheten med private barnehagers bruk av offentlige midler og foreldrebetaling fordi dette til tross ressurser fra kommunenes plikt til ordinær tilsynsaktivitet, og dette selv om lovforslaget forutsetter at kommunene må få tilført økte økonomiske rammer.

Utdanningsforbundet mener heller det er behov for å vurdere hele finansieringssystemet i barnehagesektoren. Forbundet mener mulighetene for eierne til å ta ut utbytte eller tjeneste fra barnehagedriften bør reguleres *av en lov som opererer med bestemmelser lik privatskolelovens* – hvilket jeg er helt enig i!

Jeg siterer fra privatskolelovens paragraf 6 – 3 *Krav til bruken av offentlige tilskot og skolepengar*:

«Alle offentlige tilskot og skolepengar skal kome elevane til gode. Dette inneber mellom anna at skolen ikkje kan

a) gi utbytte eller på annan måte overføre overskot til eigarane eller deira nærstående, verken når skolen er i drift eller om drifta blir nedlagt,

b) pådra seg kostnader i form av leigegifter for eigedom og lokale som tilhører skolens eigarar eller deira nærstående eller på annan måte pådra seg kostnader som kan innebære at alle offentlige tilskot eller eigendelar frå elevane ikkje kjem elevane til gode.»

Her er det bare å bytte ut «skolepengar» med «foreldrebetaling», «elevane» med «barna» og «skolen» med «barnehagen», så har vi et effektivt verktøy til barnehagens og barnas beste. Det er for meg nesten ufattelig at det ikke skjer, men det sier vel muligens noe om maktkampen om barnehagesektoren.

Arne Solli

Første steg

Et tidsskrift for førskolelærere
utgitt av



Ansvarlig redaktør:

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

Abonnements- og annonsekonsulent:

Markedskonsulent Hilde Aalborg
hilde.aalborg@utdanningsforbundet.no
forstesteg@udf.no
tlf 24 14 20 74

Grafisk design og illustrasjon:

Karl Rikard Nygaard
karl.rikard@nygaard-martinsen.no
tlf 48 28 68 08

Trykk:

Ålgård Offset AS
Opstadveien 7, 4330 Ålgård

ISSN 1504-1891

Besøksadresse:

Hausmannsgate 17, Oslo

Postadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Tekst- og fotobidragstere til

Første steg aksepterer at deres tekster
og fotografier/illustrasjoner også gjøres
tilgjengelige via internettet.

Bekreftet opplag:

ifølge Fagpressens Mediekontroll:
25887

Reportasjer og intervjuer

- 04** I Åsleia gardsbarnehage på Eidsvoll får ungene stelle i fjøset.
- 06** DMMH i Trondheim tilbyr egen linje i interkulturell barnehagepedagogikk.
- 08** Ta mastergrad i fysisk aktivitet ved DMMH.
- 09** Drammen med obligatorisk kursing av pedagogiske ledere.
- 22** Et møte med Tora Korsvold, som med sitt historikerblikk er overbevist om at målet med både barnehagen og det videre utdanningsløpet må være barns demokratiske dannelse.
- 26** Dagens barnehage: Steinspranget barnehage i Oslo – en pionér innen basestruktur.
- 50** Utdanning 2020-prosjekt: Kartlegger lesevaner hos barn med norsk som andrespråk.

Fagartikler

- 10** Bolttrek og lekeslåsning er en viktig del av barns sosialisering, skriver Rune Storli.
- 16** Barns yndlingssteder er ikke nødvendigvis de stedene der barnehagepersonalet helst vil ha barna, men kanskje bør personalet endre oppfatning? spør Bente Fønnebø og Christian Nordahl Rolfsen.
- 30** Forskere ved Nasjonalt folkehelseinstitutt undersøker hvilke faktorer i barnehagen som kan påvirke barns trivsel, utvikling og læring.
- 34** Vi trenger en mer kritisk holdning til årsplankster, mener Hilde Ellingsen og Rune Hoff Johannessen.
- 40** Kristin Holte Haug, Anita Olcay og Larissa Sjarbaini presenterer andre del av sin «rike bilder»-artikkel. Første del stod i Første steg nr. 1 i år.

Lille Nasse i selskap med Åsleia-barna Hedda og Mats, og assistent Anne Grete Strengenes.



(foto: Arne Solli)

Debatt

- 44** Er «danning» et mer egnet begrep enn «oppdragelse»? Ingeborg Tveter Thoresen utfordrer Frode Søbstad, som hadde synspunkter på dette spørsmålet i forrige utgave av Første steg.

- 46** **Synspunkt:** Mari Pettersvold fremmer kritikk mot Tønsberg kommune for å ha latt et kommersielt foretak evaluere omorganiseringen av barnehagene i kommunen på en måte som innebærer fjerning av samarbeidsutvalg.

Nye bøker

- 51** *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* av Bente Aamotsbakken (red.) setter punktum for Forskningsrådets program *Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning*.
- 52** Terje Melaas har skrevet *Improvisasjonsblikk i barnehagen – Støtte til lekende samspill*, en bok om rollelekens betydning.
- 53** Grethe Sivertsen anmelder *Rom for barnehage – flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* av Thomas Moser (red., mfl).

- 54** Tore Frost anmelder *Medvirkning i barnehagen – potensialer i det uforutsette* av Berit Bae (red., mfl).

- 56** Ann Ingjerd Kanestrøm anmelder *Sosial fantasilek – kompetanse for livet* av Ellen Birgitte Ruud.

- 57** Lene Chatrin Hansen har møtt forfatterne av *Inkludering – Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*.

- 58** Otto Laurits Fuglestad anmelder *Angsten for oppdragelsen* av Per Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesen.

Faste spalter

- 14** **Under Lenas lupe:** Lene Chatrin Hansen vil heller bygge barn enn reparere voksne.
- 38** **Kjetils hjørne:** Hvorfor skal alle barn være lykkelige? spør Kjetil Steinsholt.
- 60** Kurs og konferanser.
- 61** **Kontaktforum barnehage:** Hege Valås framhever barnehagens behov for gode og nære ledere som ikke lar seg oppsluke av administrativt arbeid.
- 62** **Jus:** Bjørn Saugstad tar opp spørsmålet om bruk av egenmeldinger i og utenfor IA-bedrifter.
- 63** **Med styrerblikk:** Helle Hesselberg mener styrerne må engasjere seg i de store barnehagefaglige spørsmålene.

Neste nummer: Første steg nr. 3/2012 har utgivelsesdato fredag 21. september. Les forhåndsstoff om styrerkonferansen 22. og 23. oktober, møt Ingrid Pramling Samuelsson, les om Forskerfrøkonferansen 2013, Therese Engen og Anikke Hagen spør om det egentlig finnes en reell politisk vilje til fysisk fostring i barnehagen, Liv-Anna Hagen og Siri Haukenes er opptatt av sang, og Peter Østergaard Andersen anmelder en av årets mest kontroversielle bøker. For å nevne noe!



Geita heter Snøhvit og bor på Bjørklund, barna er Tuva Kristin, Håkon og Amalie (alle bilder: Arne Solli).

Blant gårdsmus, fjøsmus, skogmus,

- Tanken om å opprette en gårdsbarnehage vokste fram i meg da jeg skjønnte at selv på Eidsvoll var det barn som ikke visste hvor melka kommer fra, sier styrer Ingunn Østbye Svarstad, initiativtakeren til Åsleia gårdsbarnehage som åpnet i 2006.

Asleia gårdsbarnehage ligger tett ved gården Østby i Eidsvoll kommune, den samme gården som Ingunn Østbye Svarstad vokste opp på. Styrer Ingunn eier barnehagen sammen med sin mann, gjennom Gårdsbarnehagen AS. Her er det 58 plasser, for tiden fordelt på 46 barn.

Det å gi barn i alderen ett til seks år nær-

het til husdyr, gårdsdrift, natur, skogens dyr og friluftsliv er ideen bak Åsleia gårdsbarnehage, som er blitt en suksess i Eidsvoll kommune. Barna er fordelt på to bygninger.

På Vestgarn er to- til femåringene, fordelt på gårdsmus, fjøsmus og skogmus – barna roterer mellom de tre gruppene og får således

prøve seg på alt. I tilknytning til Vestgarn er et stort friluftsområde med hytte og diverse friluftaktiviteter.

På Bjørklund holder klatremusene til. På Bjørklund er det fjøsbygninger med høner, kaniner og geita Snøhvit, som fikk killinger bare et par dager etter Første stegs besøk en regntung april dag. Klatremusene er opp til tre år gamle. Tett inntil Bjørklund ligger fjøset på Østby gård, der barna fra både Bjørklund og Vestgarn får være med på stell av kaniner, griser, sauer, kyr og hest.

På Vestgarn er også villvettene, seksåringene, de som snart skal begynne på skolen. Villvettene har visse privilegier, de får for eksempel hente posten, gå ærender eller bære



Det å lære å bruke kniv er en selvfølge, her Samuel i arbeid.



Ingrid steller med hønene i rugekassene.



Nora kanin, bosatt i fjøset på Østby gård, sammen med Julia, Hedda og Malin Helen.



Styrer Ingunn Østbye Svarstad ved inngangen til Åsleia gårdsbarnehage avdeling Bjørklund. Denne avdelingen ble etablert i 2007 og ligger nær Østby gård og fjøset der. Interesserte kan ta kontakt ved å skrive til aasleia@online.no



Lille Nasse i fjøset på Østby gård sammen med Hedda, Mats og assistent Anne Grete Strengenes.

klatremus og villvetter

ut søpla, og det alene, uten å måtte ha følge av en voksen. Villvettene følger et eget opplegg med blant annet skoleforberedende samlinger, månedlige villvett-turer til fjells eller i skogen, de får sitt eget ridekurs, får besøke Eidsvoldsbygningen, og en gang i året er det hyttetur med overnatting under primitive forhold, med utedo, ingen elektrisitet og ikke innlagt vann.

- Det er mestring det handler om, sier styrer Ingunn. - Seksåringene elsker det, de føler seg som sjef!

Hun var ferdig førskolelærer i 1994, og arbeidet så i barnehager i hjemkommunen helt til hun bestemte seg for å starte opp Åsleia gårdsbarnehage. Med Ingunns nettverk i jord-

brukssamfunnet rundt barnehagen får barna være med på litt av hvert: -Vi kan få beskjed om at hvis vi vil se elgen når den er skutt, må vi komme straks! Da er det bare å hive seg rundt og dra dit elgen er, sier hun.

Åsleia-barna får se dyrefødsler på nært hold, de får et personlig forhold til dyrestell, og de får i det hele tatt et nært forhold til dagliglivet i lokalsamfunnet. Lokale «kårkaller» deltar gjerne i hverdagen i barnehagen.

Ingunn er glad for at hun har fått førskolelærere i alle stillinger det skal være førskolelærere i: - I Eidsvold kommune er det også stort sett førskolelærere i faste stillinger, men i vikariater forekommer nok ofte assistenter på dispensasjon. **AS**



Tissestigen er en praktisk innretning for små gutter. Nesten som en skihopper i svevet kan gutta la vannet gå uten at det går ut over klærne!

Kun ved DMMH:

En interkulturell utdanning for dagens barnehage

Ved DMMH i Trondheim tar lærere og studenter konsekvensen av at vi lever i et interkulturelt samfunn med stadig flere interkulturelle barnehager. I 2007 etablerte DMMH derfor landets hittil eneste interkulturelle utdanningstilbud. Den treårige utdanningen samler for tiden nærmere 80 studenter på alle tre trinn.

Interkulturelt – hvorfor ikke for eksempel multikulturelt? Høgskolelektor Marit Hallset Svare ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim svarer: – Vi har valgt å adoptere Europarådets begrep, slik det er nedfelt i rådets hvitbok *White Paper on Intercultural Dialogue* fra 2008. På kontinentet har et begrep som «multikulturelt» fått noe negativt ved seg, det knyttes til «ghettoisering». «Interkulturelt» defineres derimot positivt, som aksepterende, med vilje til forståelse.

- Ved DMMHs interkulturelle linje utdanner vi førskolelærere med fokus på økt globalisering og flerkulturalitet, sier Svare. - Begrepsbruken inngår i DMMHs internasjonale profil – høgskolen arbeider med å etablere førskolelærerutdanninger i flere land i for eksempel Afrika. Det er imidlertid ingen direkte forbin-

delse mellom dette internasjonale arbeidet og den interkulturelle linjen.

Førstelektor Sonja Kibsgaard, en av initiativtakerne til den interkulturelle linjen, sier begreper som «flerkulturell» og «felleskulturell» fortsatt er fullt gangbare her i landet: - Flerkulturelt arbeid innebærer i Norge å etterstrebe felles mål. Det samme ligger i «felleskulturelt», det vil si å arbeide for fellesskapet.

Derimot avviser hun begreper som «fremmedkulturell» og «fjernkulturell», begge avstandsskapende og separatistiske ord.

- Med den interkulturelle linjen har vi funnet en viktig nisje, sier Kibsgaard. - Når vi spør, svarer mange studenter at grunnen til at de i det hele tatt vil utdanne seg til førskolelærere, er muligheten til å gjøre det gjennom det tilbudet som den interkulturelle linjen representerer. La meg legge til at også andre førskolelærerutdanninger gir interkulturelle tilbud,

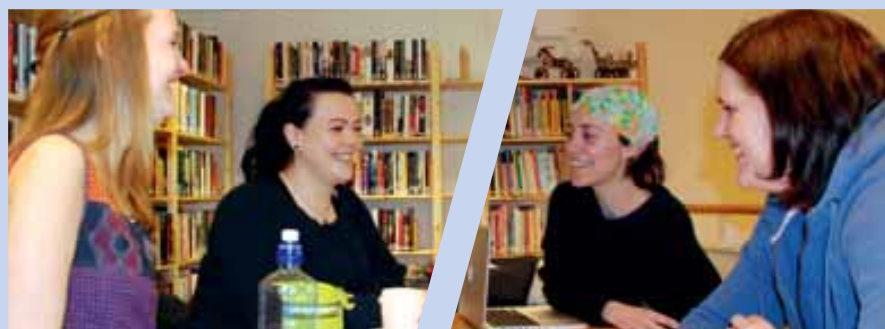
men DMMH er den eneste som har organisert tilbudet i en egen linje.

Utenlandsstudier

Studentene på den interkulturelle linjen kan etter endt utdanning gå til stillinger i barnehage og skolefritidsordning (SFO) på vanlig vis, som pedagogiske ledere, styrere eller SFO-ledere. De fleste gjør det, men en betydelig andel sikter seg ifølge Svare inn mot arbeid i internasjonale organisasjoner.

Studiet består blant annet av disse seks overordnede temaene: **1** Barndom i et flerkulturelt perspektiv, **2** Mangfold i barnehagen, **3** Kultur, religion og samfunn, **4** Språk, identitet og kulturelle uttrykksformer, **5** Etikk og holdningsdannelse i et globalt perspektiv, og **6** Internasjonalisering og globalisering.

- Jeg håper jo studentene klarer å få med seg de perspektivene som ligger i disse tema-



Fra venstre Kristine Nedregård, Siren Sunde Benestad, Maria Gloria Iriarte Garcia og Tonje B. Johansen. Alle begrunner sitt studievalg med ønsket om innsikt til å kunne arbeide interkulturelt i barnehager i et stadig mer flerkulturelt samfunn.

Å kunne forstå andre – uten nødvendigvis å være enig med dem

Fire andreårsstudenter framhever den interpersonelle linjens vektlegging av evnen til å kunne innta den andres perspektiv. Tre års arbeid vinklet mot denne evnen fører til en dypere forståelse av mulighetene i mangfold som studentene setter pris på.

Kristine Nedregård, Siren Sunde Benestad, Maria Gloria Iriarte Garcia og Tonje B. Johansen sitter fordypet i et gruppearbeid i DMMHs bibliotek når Første steg trenger seg på. Hvorfor den interkulturelle linjen?

– Den dypere innføringen i arbeidet med minoritetsspråklige foreldre og barn avgjorde mitt valg, sier Kristine.

De fire er enige om at den interkulturelle linjens klare fokus på det å oppnå en dypere forståelse av hva det vil si å arbeide og samarbeide med et

flerkulturelt perspektiv i barnehagen – for de har alle tenkt seg til barnehagen etter endt utdanning – var det som gjorde dette tilbudet til et førstevalg.

– Vi arbeider svært konkret på denne linjen, sier Maria. – Det gjelder å kunne innta den andres perspektiv, finne den andres ståsted, og å kunne gå inn i situasjoner med smidighet.

– Denne linjen gir oss en svært grundig innføring i religioner og kulturer, og det man lærer mye om, får man gjerne et mer nyansert syn på, sier Siren.

– Det er viktig å kunne forstå andre, uten nødvendigvis å være enig med dem, sier hun. – Dette betyr mye for et godt samarbeid med foreldrene, vi skjønner lettere hvorfor ting kan være vanskelige. Alt vi foretar oss på dette studiet er i grunnen vinklet inn mot det å kunne tilegne seg en slik forståelse.

– Jeg setter pris på å få et treårs dypdykk i denne tematikken, sier Tonje. – Vi blir flinkere til å se mangfoldet, og mulighetene i mangfoldet, uavhengig av om dem vi samarbeider med er norske eller ikke-norske.

ene når de kommer ut i barnehagen, sier Svare. – Barns dannelsesprosesser i ulike samfunn vektlegges, og likeså kunnskap om fremmedfrykt og rasisme og innsikt i antirasistisk arbeid i barnehage og skole.

Til hjelp med å tilegne seg disse perspektivene kommer en 13 ukers utenlandsstudier i løpet av andre studieår. Denne praksisen er et tilbud, sier Svare, til de studentene som har anledning og som tilfredsstillere en faglig vurdering. De 13 ukene finansieres ved hjelp av en EU-ordning, Erasmus-stipendiet. En god del av studentene velger et europeisk land, noen drar til afrikanske, og noen få drar til Nicaragua i Mellom-Amerika, der Kibsgaard har gode forbindelser.

Studentene skal ha minst sju ukers praksis inkludert i de 13 ukene, og disse sju ukene er knyttet opp til flerkulturelle barnehager, asylmottak eller skoler.

Erfaringer og refleksjoner i møte med men-

nesker med andre kulturelle forutsetninger enn den norske majoritetsbefolkningens er et viktig utgangspunkt for flerkulturelt arbeid, det være seg i Norge eller i utlandet.

Over 20 prosent av de som går eller har gått på den interkulturelle linjen har enten ikke-norsk bakgrunn, har et annet statsborgerskap enn norsk, eller er vokst opp i utlandet.

Basisgruppearbeid

Arbeidet i *basisgrupper* er vektlagt, og det å delta aktivt i en basisgruppe er en forutsetning for å få godkjent arbeidskravene under studiet. Det å delta i en basisgruppe har med samarbeid med medstudenter å gjøre, og det er i praksis for en plikt å regne å være tilgjengelig for medstudenter i samarbeid med basisgruppearbeid.

Alle studenter plikter også å legge arbeidet inn i en mappe. Disse mappebidragene kan for eksempel være pedagogisk dokumentasjon fra

praksis i barnehage. Arbeidet med mappen kan godt begynne i basisgruppen, men skal ende opp i en individuell tekst som skal leveres til eksamen.

Det som ifølge Svare ellers skiller den interkulturelle linjen fra andre, er de tverrfaglige emnene. Ved avslutningen av første studieår gjennomfører studentene blant annet en tre-dagers tverrfaglig eksamen i religion, livssyn og etikk (RLE) og samfunnsfag, i tillegg til andre enfaglige og tverrfaglige eksamener. **AS**



De intervjuede: Sonja Kibsgaard (t.v., Sonja.Kibsgaard@dmmh.no) er førstelektor i pedagogikk ved DMMH og en av initiativtakerne til den interkulturelle linjen. Marit Hallset Svare (Marit.Svare@dmmh.no) er høyskolelektor med religion, livssyn og etikk (RLE) som spesialie.

DMMH med masterstudium i fysisk aktivitet

Fysisk aktivitet, helse og fysisk miljø i barnehagen er navnet på den todelte studieenheten på masternivå som iverksettes ved DMMH fra kommende studieår. Studieenheten er den første i sitt slag ved noen førskolelærerutdanning her til lands. Emneansvarlige er Olav Bjarne Lysklett og Ellen Beate Hansen Sandseter; sistnevnte er også faglig kontaktperson.

Masterstudiet er et deltidsstudium over to semester delt i to emner; emne 1 Fysisk aktivitet og helse i barnehagen (15 studiepoeng, til høsten) ledes av Olav Bjarne Lysklett, og emne 2 Barns lek og fysiske aktiviteter i barnehagens bevegelsesmiljøer (15 studiepoeng, våren 2013) ledes av Ellen Beate Hansen Sandseter. De to er henholdsvis førstelektor og førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim.

– Denne masterstudieenheten er noe vi begynte å tenke på alt i 2007, og nå er vi endelig klare til å gå i gang med de første studentene, sier Hansen Sandseter. Hun sier det også kan tas som et videreutdanningsstudium. I skrivende stund har det nye studiet 16 søkere.

Studenter som ønsker det, kan søke om å få tilpasset studieenheten masterstudiet i førskolepedagogikk. Den vil da kvalifisere til forsknings- og utviklingsarbeid innen feltet.

Det finnes knapt forskning relevant for verken emne 1 eller emne 2, ifølge de to emneansvarlige. Det håper de å kunne gjøre noe med. I utviklingen av de ideene som er blitt til de to emnene har de samarbeidet med blant andre Byggforsk-avdelingen ved Selskapet for industriell og teknisk forskning (Sintef) i

Trondheim, og Høgskolen i Vestfold (HiVe).

– Spørsmål om barnehagens fysiske miljø og hva som er bra for barna, begge deler knyttet til fysisk aktivitet, er viktig ikke bare for vår seksjon her ved DMMH, men for miljøet her i sin helhet, sier Hansen Sandseter. – Derfor vil vi engasjere både DMMHs egne lærerkrefter og eksterne forelesere som arkitekter og landskapsarkitekter.

For å få fortgang i forskningen på disse spørsmålene har seksjonen søkt Norges forskningsråd om midler, en søknad som ennå ikke er avgjort.

Tre sentrale begrep

Fysisk aktivitet, helse for barn og barnehagens fysiske miljø er tre sentrale begreper i studiet. Det er også en fordypning i ulike perspektiver på barnehagen som dannelsesarena.

Studentene må ha bachelorgrad eller tilsvarende for å få begynne, men de må ikke nødvendigvis være førskolelærere. Også lærere, barnevernspedagoger og sykepleiere kan søke, og også studenter innen idrettsvitenskap eller bevegelsesvitenskap.

Etter gjennomført studium kan en førskolelærer naturligvis fortsette som førskolelærer i barnehagen, og en lærer kan fortsette med å undervise i skolen. Studiet kvalifiserer ellers

for arbeid med pedagogisk-administrative oppgaver innen oppvekstsektoren på enhets-, kommune- og fylkesnivå, samt forsknings- og utviklingsarbeid.

– Selv om studiets fokus er på barnehagen, og selv om vi understreker behovet for mer forskning, søker vi også å dra linjene til eksisterende kunnskap og å gjøre denne anvendelig i skole, i hjemmet og i barnas fritid, sier Lysklett.

Han legger til at det vil være aktuelt å involvere de aktuelle studentene i undervisningen, det vil bli tatt i bruk såkalt studentaktive læringsformer, både i barnehagene og studentene imellom.

Vil være spydspiss

– Vi ønsker først og fremst å utforske hvordan barnehagen bør se ut, hvordan vi kan tilrettelegge barnehagens fysiske miljø, og hvordan få til et godt og produktivt samarbeid mellom pedagoger og arkitekter/landskapsarkitekter, sier Hansen Sandseter. – I den forbindelse ønsker vi å gi førskolelærerne den kompetansen de kan trenge for å gå inn i et gjensidig berikende samarbeid med for eksempel arkitekter.

– Vi vil være en spydspiss i arbeidet med å utvikle den fysiske aktivitetsfremmende barnehagen, sier Hansen Sandseter – hun ser et slikt mål som i pakt med myndighetenes målsettinger om en mer aktiv og sunn befolkning, og vil gjerne at DMMH skal ha en hånd på rattet i bestrebelsene på å nå slike mål.

Søknadsfristen for kommende studieår var opprinnelig fastsatt til 15. mai, men Hansen Sandseter sier søkere som melder seg etter den datoen, likevel vil ha gode muligheter for å få bli med.

AS

Ellen Beate Hansen Sandseter (ebs@dmmh.no) og t.h. Olav Bjarne Lysklett (obl@dmmh.no) vil gjerne ha en hånd på rattet i arbeidet med å skape en folkehelsefremmende barnehage, og de vil ha studenter med interesse for barns helse og barnehagens fysiske miljø med på laget (bildet er tatt i en barnehage som er nærmeste nabo til Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning – foto: Arne Sollit).



Drammen satser på de pedagogiske lederne

Drammen kommune har gjort lederopplæring av de pedagogiske lederne obligatorisk. Alle nyansatte pedagogiske ledere i de kommunale barnehagene må gjennom det sju samlinger lange kurset. Virksomhetslederne i Drammens tre barnehageområder står ansvarlig for opplegget, mens den praktiske gjennomføringen er overlatt til kursholderen BroAschehoug.

Virksomhetslederen i Bragernes barnehageområde, Anne Gjemmestad Nilsen, understreker at kursrekken med sju samlinger er utviklet i samarbeid med samtlige kommunale styrere i Drammen. Alle har bidratt med innspill til kurset med tittel God ledelse i barnehagen. Det hele har skjedd i nøye samforstand med kommunens utdanningsdirektør Tore Isaksen, og han, lik som virksomhetslederne, har ambisjoner om også å innlemme de private barnehagenes pedagogiske ledere i denne formen for lederopplæring.

Det er de pedagogiske ledernes kompetanse i å lede sine medarbeidere i barnehagen kurssamlingene har som mål å styrke. Alle nyansatte pedagogiske ledere må ta kurset, uavhengig av hvor lenge de har vært førskolelærere.

– Målet med det hele er naturligvis et godt barnehagetilbud. Derfor er denne kursrekken ikke ment som en enkeltstående begivenhet, men noe vi tenker skal rullere i flere år framover, sier virksomhetslederen i Strømsø barnehageområde, Anne Hofstad Dahl. – Vi har forstått at utydelig ledelse kan være en utfordring i mange barnehager, og vi visste også at førskolelærerutdanningen ikke inneholder svært mye om ledelse.



Ansvarlige for Drammen kommunes lederopplæringsprosjekt er virksomhetslederne Anne Hofstad Dahl (t.v., Anne.Hofstad.Dahl@drmk.no), Anne Gjemmestad Nilsen (Anne.Gjemmestad.Nilsen@drmk.no) og Britt Halden Kvernberg (t.h., Britt.Halden.Kvernberg@drmk.no). De kunngjør at nærmere sommeren i år setter Drammen kommune i gang med prosjektet *Norges beste barnehage*, ledet av en egen ansvarlig (alle bilder: Arne Solli).

BroAschehougs kursholder Line Melvold, selv førskolelærer i utgangspunktet, ser på punktene «tydelig ledelse på alle nivåer» og «ledere som vet å lede seg selv og andre» som overordnede delmål i det lederopplæringsprosjektet hun har gjennomført for Drammen kommune. Frilanser Melvold driver nettstedet www.styd.no – kort for «stolt og ydmyk».



– Førskolelærere som velger å gå inn i en stilling i en kommunal barnehage i Drammen, gjør det ofte fordi de vet at dette er hva de får, sier virksomhetslederen i Konnerud/Fjell barnehageområde, Britt Halden Kvernberg. – De vet de får denne typen opplæring og de vet de får tilbud om veiledning. En følge av dette er blant annet lav gjennomtrekk blant ansatte i våre barnehager.

Den nødvendige samtalen

«Forståelsen for den nødvendige samtalen og det å våge å gjennomføre den!» Om ett poeng ved kurset skal framheves særskilt, er det trolig dette – det er de pedagogiske lederne Ellen Marie Winther (Dampsentralen barnehage), Rita Mazza Bardalen (Solhaugen barnehage) og Ida Marie Nymoen (Dampsentralen barnehage) enige om.

De har lært at de må stå fram som tydelige ledere, med bevissthet om lederoppgaven, noe som ikke alltid er like lett innen den nokså flate strukturen som preger den norske barnehagen.

– Under lederrollen må alltid ønsket om å ville hverandres vel ligge. Under må også alltid ligge et forsøk på å besvare spørsmålet hva



Tre av de 24 kursdeltakerne på april-samlingen: F.v. Ellen Marie Winther, Rita Mazza Bardalen og Ida Marie Nymoen framhever forståelsen av å gjennomføre den nødvendige samtalen og den viktige bevisstheten om lederrollen.

«til barnets beste» betyr, sier Winther.

– Det er lett å gå rundt og være redd for å skape uvennskap. Det er likevel bedre å si fra på en tydelig måte når man mener det må til, sier Bardalen.

– Dette kurset har gjort meg mer komfortabel på lederrollen. Nå vet jeg hva som ventes av meg, sier Nymoen. Både hun og kollegene svarer «helt klart!» på spørsmålet om de synes de går styrket ut av sju kurssamlinger.

Kursholderen

Den praktiske gjennomføringen av kursrekken har Drammen kommune valgt å overlate til BroAschehoug, en sidegren til bokforlaget. Da Første steg besøkte Drammen i april, var det i forbindelse med sjuende og siste samling i en kursrekke som begynte i september i fjor. Tilsvarende kursrekke ble arrangert høsten 2010 / våren 2011, da for hele 100 pedagogiske ledere.

Kursrekken har behandlet spørsmål som leder eller pedagog, funksjonell intelligens og personlighetstest, profesjonsetikk, konflikt-håndtering og den helt nødvendige samtalen, et utvidet blikk på ledelse, og god tilbakemeldingskultur.

AS

«Vil du være med på leken, får du tåle steken»

om boltrelek og lekeslåssing i barnehagen

B&L – boltrelek og lekeslåssing – er populært blant barna, men av og til mindre populært blant de voksne, særlig blant barnehagens kvinnelige ansatte. Ny forskning viser imidlertid at barna selv godt kjenner lekeslåssingens regler og at konflikter og uvennskap sjelden oppstår. Det er heller slik at B&L trolig er en viktig del av barns sosialisering.

Av Rune Storli

Historien i rammen på disse sidene er hentet fra en barnehage som hadde flere turnmatter som daglig ble lagt ut i avdelingen av de voksne, slik at barna kunne leke på dem. Mattene ble brukt til mange formål; til å slappe av på, til å hoppe og sprette på og ikke minst som brytematter. Mens de yngste barna ofte lekte slik historien i rammen viser, brukte de eldre barna gjerne mattene til ulike typer aktiviteter og konkurranser der et mykt underlag var viktig. Felles for all aktiviteten som foregikk på mattene, var at den var veldig kroppslig eller grovmotorisk i formen, og gjerne sosial i den forstand at flere barn lekte sammen.

Boltrelek og lekeslåssing (B&L) er en form for sosial lek der to eller flere barn kroppslig leker sammen. Det er en type fysisk samlek der de involverte bryter, skyver, drar, slår (med åpen hånd), hopper på, og slåss med hverandre i en vennskaplig og leken atmosfære.

B&L er den lekformen som kanskje er mest studert av dyreforskere, og leksignalene som dyr benytter har klare likhetstrekk med leksignaler som er vanlige blant barn og unge. De kroppslige signalene som viser dette er lek er smilefjes, latter og en avslappet kroppsholdning. Likevel viser forskning at voksne, og særlig kvinner, er dårlige til å se forskjell på ekte slåssing og lekeslåssing, og at de derfor har et anstrengt og gjerne litt negativt forhold til B&L. En mulig forklaring på denne kjønnsforskjellen kan være at kvinner ofte har mindre egen erfaring med denne typen lek enn menn.

For å fange opp og tolke leksignalene i B&L på en riktig måte, må man kunne skille mellom tekst og kontekst i leken. Mens teksten er lekens kroppslige uttrykk, er konteksten budskapet som blir gitt i den bestemte sammenhengen. Det kroppslige uttrykket (teksten) kan

være målrettet, aggressivt og voldsomt, og leksignalene (konteksten) som understreker at dette er lek, kan være smilefjes, latter, positive følelsesutbrudd og en avslappet kroppsholdning. For voksne som observerer B&L kan det være utfordrende å skille mellom tekst og kontekst, med det resultat at de misforstår leksituasjonen.

Slåing, sparring, bryting og aggresjon er hva man ser; klemming, omsorg, omtanke og vennskap er hva det faktisk er. I tillegg til alle disse kroppslige signalene som er relativt like blant både dyr og mennesker, har barn også evnen til å formidle verbalt at de har lekende hensikter. «Det er jo bare lekeslåssing!» sier de når voksne kommer og avbryter leken.

Hva er kjennetegnene?

Fra et voksenperspektiv er det mange kjennetegn vi kan være oppmerksomme på når vi observerer eller selv deltar i denne typen lek.

Rollebytte handler om at de lekende skifter på å dominere eller være sterkest. I andre sammenhenger omtales dette som rettferdighetsprinsippet og handler i bunn og grunn om at utfallet i B&L ikke må være gitt på forhånd. Derfor blir det hevdet denne typen lek må ha et islett av både konkurranse og samhold. Uten konkurranse forsvinner spenningen og uten samhold stopper leken opp. Forholdet mellom konkurranse og samhold i leken er ikke statiske størrelser, men vil hele tiden være i en dynamisk endringsprosess.

I all lek er det slik at leken lever sitt eget liv og at det like gjerne er leken som leker med barnet som barnet som leker leken. Rollebytte som prinsipp gjør leken mer uforutsigbar og dermed også mer spennende. Når motstanderne i lekeslåssing har ujevne forutsetninger, er *selv-handicapping* en måte å utligne forskjellene på.

I lekeslåssing mellom voksne og barn kom-



mer dette tydelig fram; den voksne må bruke mindre krefter og regulere innsatsen i forhold til barnets forutsetninger for at det skal oppleves som lek for begge parter. En fordel med å være likeverdige motstandere, er at vi ikke trenger ikke ta så mye hensyn til rollebytte fordi skifte av roller da skjer naturlig av seg selv. Da blir heller ikke behovet for selv-handicapping like viktig og de lekende kan dermed slippe seg mer løs. I så måte kan vi si at «like barn leker best», og det er det noe av forskningen på denne typen lek viser. Lekeslåsserne er ofte barn som er jevnaldrende, gjerne gutter med forholdsvis lik størrelse og styrke og som ellers betegner seg som gode venner.

Selvkontroll et annet kjennetegn på barns boltrelek og lekeslåssing. Selvkontroll har mange uttrykksformer, og den lettest observerbare formen er kanskje at barn respekterer hverandres grenser når de blir uttrykt verbalt. Ofte sier det ene barnet «stopp» eller «au», og da er det vanlig at den som forårsaker utbruddet stopper opp og tar hensyn.

Selvkontroll kan også observeres i form av intensitet og kraftinnsats i leken. Selv om det kan være ganske mye aggresjon forbundet med lekeslåssing, er intensjonen aldri å skade mot-



Illustrasjonsfoto: Morgan Frelsey i avisen OPP

standeren. Gode lekeslåsere kontrollerer aggresjonen med å holde litt igjen både på kraft og innsats, selv når innsatsen er stor. Dette er særlig observerbart på hvordan barna bruker hendene. Knyttede never er ikke vanlig i lekeslåsing; knyttnever er ofte et tegn på konflikt. Når leken er god og barna viser god selvkontroll, kan vi se at innsatsen i fingrene ikke har til hensikt å klype eller gjøre motstanderen vondt, men bare å holde fast eller skyve unna.

Et siste kjennetegn på B&L som skal nevnes her, er *avslutningen* på leken. Den er holdt for å være en god indikator på om de andre kjennetegnene som er omtalt ovenfor har vært tilstede. Hvis barna har opplevd leken i henhold til rettferdighetsprinsippet og at de har opplevd at egne grenser er blitt respektert (det vil si at de også har respektert andres grenser), fortsetter barna gjerne å holde seg i nærheten av hverandre etter at lekeslåsingen er over. Ekte slåsing ender alltid med at barna skiller lag.

Hvorfor er B&L viktig?

Det finnes to begrunnelser for hvorfor denne typen lek er viktig i barnehagen. Den ene hand-

ler om *egenverdien* av lek og den andre handler om *nytteverdien*.

For å ta egenverdien først, så er det så enkelt at de barna som har trang til vilter og kroppslig lek gjør det fordi de synes det er artig. Det gir dem en kroppslig opplevelse i samhandling med andre barn som oppleves som god, der og da. Alle barn har et kroppslig behov for bevegelse i større eller mindre grad, og vilter lek er en måte å få tilfredsstilt dette behovet på.

Særlig hos en del gutter synes dette behovet å være sterkt, og da kan vi tenke oss at det nettopp derfor er viktig for guttenes trivsel at det er rom for denne typen lek i hverdagen. Selv om kjønnsforskjellene er tydeligere i forhold til B&L enn i de fleste andre former for lek, er det likevel viktig å huske at forskjellen *innen* kjønnene ofte er større enn *mellom* kjønnene. Det betyr at det er mange jenter også som synes B&L kan være artig. Som historien innledningsvis viser, er det ikke uvanlig at denne typen lek kan foregå der jenter og gutter leker sammen, kanskje særlig blant de yngste i barnehagen.

Når det gjelder nytteverdien av B&L, er det innen internasjonal forskning skrevet mye om

den. Siden B&L forekommer blant mange pattedyr og blant barn og unge i svært mange menneskekulturer, er det nærliggende å tro at denne typen lek har en underliggende funksjon. Eller med andre ord at barn som er oppvakt av B&L får visse erfaringer som påvirker deres utvikling fordelaktig. En kan tenke seg at disse erfaringene kommer til nytte både umiddelbart og på lang sikt.

Tre forklaringsmodeller

Det er særlig tre forklaringsmodeller av nytteverdien som vektlegges. Den første handler om at B&L understøtter den sosiale utviklingen hos barn. Siden dette er en form for lek som utelukkende er sosial fordi man ikke kan lekeslåss med seg selv, er det naturlig å tro at det på en eller annen måte påvirker den sosiale utviklingen til barn både umiddelbart og langsiktig. Kortsiktig kan dette handle om å lære seg å tolke leksignaler som viktig for å forstå lekens kontekst. Klarer barnet ikke å



Om artikkelforfatteren: Rune Storli (rune.storli@dmh.no) er høgskolelektor ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim (privat foto).

Alltid i bevegelse

Tre gutter og to jenter ligger på ei turnmatte i en krok på avdelingen i barnehagen. Det er formiddag, vinter og det er fortsatt litt mørkt ute. Barna er tre år og de ser ut til å slappe godt av der de ligger. Men de ligger aldri helt i ro, det er alltid en del av kroppen som er i bevegelse og de rører ved hverandre uten noe synlig mål og mening. En ansatt kommer med enda en matte

i hendene og legger den inntil den første.

«Ikke hopp, nei! Jeg skal passe på. Så kan dere ligge her og slappe av og kose dere litt», sier han før han blir opptatt med å snakke med et annet barn.

Straks den voksne snur ryggen til, inntar tre-åringene mattene med liv og lyst. Jentene har hvert sitt kosedyr i hendene og de hopper for-

siktig rundt som for å teste ut spretten i mattene. Guttene kaster seg ned på knærne og hopper og kravler rundt på alle fire mens de tilsynelatende er i sin egen verden. En av dem kaster seg over en av de andre og bryter han i bakken, mens han later som om han slår ham. I neste øyeblikk beveger han seg videre som om ingen ting var skjedd.

skille mellom handlingen og meningen i hva som ligger bak, er det fort gjort å havne i trøbbel, bokstavlig talt. Om det å oppfatte og tolke leksignaler og kroppsspråk er noe som læres best i ung alder er uvisst, men at det er en fordel å lære det i ung alder betviles ikke!

Barn som ikke lykkes i denne typen lek kan fort bli stemplet som voldelige eller barn med atferdvansker. Undersøkelser har vist at de lett blir utestengt fra denne typen lek av de andre barna, men også av de voksne som styrer dem inn i annen type lek.

Den andre forklaringsmodellen handler om at B&L tillater trening av slåsferdigheter under trygge omstendigheter og at det skal kunne gi deg visse fordeler både her og nå og seinere i livet. En antatt effekt av B&L er at barna lærer seg å bedømme og tilpasse sin egen styrke i forhold til sine lekepartnere, og de blir på den måten flinkere til å finne lekepartnere som er tilpasset egne forutsetninger som styrke, størrelse og intensjoner. B&L er for øvrig en fysisk krevende form for lek som sikkert også er fin styrketrening.

Dyreforskere har vært opptatt av langtidseffekten av lekeslåsning og de mener leken er en form for trening på ferdigheter som dyreungen vil få bruk for som voksent individ, både ved å hevde seg i flokken (reproduksjon), men også i forhold til jakt.

For mennesket skulle en slik forklaringsmodell bety at de som er gode lekeslåsere i barnehagen kan forventes å være gode slåsskjemper som voksne, men slik dokumentasjon finnes ikke. Det kan jo like gjerne være det motsatte som skjer. At barna gjennom B&L blir tryggere på seg selv og andre, og på den måten lærer seg å forholde seg til egen og andres aggresjon uten å ty til voldelig atferd seinere i livet.

Lekeslåsning er typisk guttelek

Den tredje forklaringsmodellen handler om at B&L etablerer og opprettholder dominans i en

sosial gruppe. Siden B&L (og særlig L-en) er en typisk guttelek, er det hevdet at gutter og jenter sosialiseres forskjellig. Mens jenter leker og sosialiseres i mindre grupper, opptrer gutter gjerne i flokk. B&L kan være en måte å finne sin plass i flokken og kan derfor ha en funksjon i gruppedannelsen, siden dynamikken i en (barne)gruppe blant annet er preget av forhold som makt og dominans. Å vite hvor det enkelte barn står, kan positivt bidra til trygghet i gruppa, slik at gruppa som helhet fungerer bedre sammen.

Dette vil uansett være en forklaringsmodell som har begrenset betydning i barnehagen. Ved siden av at barn endrer kroppsskarakter i raskt tempo og på den måten påvirker det bakenforliggende for en slik organisering, vil det pedagogiske tilbudet i barnehagen helt sikkert sørge for at det ikke er «survival of the fittest» som er gjeldende norm når barn skal sosialiseres.

Noen forskere vektlegger at B&L er gutters måte å vise omsorg og vennskap på overfor hverandre. Det er ofte bestevenner som leker sammen og de er flinke til å oppfatte når det er et hendelig uhell som skjer. Observasjoner har vist at det er stor takhøyde for hva som er akseptert så lenge barna opplever hendelsen som en del av leken. Det er også viktig å understreke at ikke all B&L er voldsom og kraftanstrengende. Noen ganger ligger barna bare i en stor haug og boltrer seg sammen uten at leken er målrettet utover det å være fysisk sammen. Det er kanskje derfor gode lekeslåsere ofte blir omtalt som utadvendte, nysgjerrige, trygge og populære lekekamater!

B&Ls mangfoldige uttrykk

B&L er en risikofylt lek fordi den kroppslige samhandlingen kan være voldsom og det derfor kan oppstå skader. Kraft og tempo i leken kan svinge voldsomt alt ettersom leken tar

form, og de som vil være med må være villig til å ta en viss fysisk risiko.

Risikomomentet kan imidlertid også være av sosial art. Som tidligere nevnt kan leken virke ekskluderende på dem som ikke forstår og ikke behersker lekens uskrevne regler. Risikoen for å bli sosialt utstøtt kan være prisen en dårlig lekeslåsning må betale hvis han ikke klarer å lære seg leksignalene.

Det er viktig å understreke at forskning på B&L ikke tyder på at risikoen for at uvennskap skal oppstå er særlig stor, det er faktisk bare noen få prosent av denne typen lek som ender med at lekeslåsningen går over til reel aggresjon eller i verste fall vold.

Det er foreslått tre ulike kategorier B&L ut fra en vurdering av kraftinnsats, konkurranse og samhold i leken.

Den første kategorien kalles *bryting* og foregår vanligvis i to former. *Stående bryting* der målet er å få motstanderen i bakken, og *liggende bryting* der målet er å holde motstanderen nede. Begge disse formene for bryting er tilsynelatende målrettet og kraftinnsatsen kan derfor være ganske stor. Både stående og liggende bryting kan formmessig ligne på ekte slåssing og det kan derfor være en utfordring for voksne å se hva som egentlig foregår. Barnehageansatte sier de ser på ansiktsuttrykket (øyne og munn) og kroppsholdingen (anspent og gjerne knyttede never) når de foretar en slik vurdering. Et annet tips er at mens ekte slåssing raskt tiltrekker seg tilskuere, vil ikke lekeslåsning gjøre det.

Den andre kategorien kalles *fragmentert lekeslåsning* fordi den er kortvarig og oppstykket i formen. Handlingene er heller ikke så målrettet som i bryting, og slåssingen består mer av korte utfall mot hverandre i form av boksing, sparking, dytting og trekking (for eksempel i foten). Fragmentert lekeslåsning kan forgå på tre ulike måter: *stående*, *liggende på bakken* og i form av *jage-fange-leker*. Sist-



Illustrasjonsfoto: Morgan Freløy i avisen Opp

nevnte fungerer ofte som et bindeledd mellom andre kategorier B&L. Jaging og fanging foregår faktisk en del der jenter og gutter leker sammen. Da kan jentene erte guttene til å jage seg, men setter gjerne en stopp ved selve brytingen. Jage-fange-leker gir barna rom til å få en liten pause i den kroppslig, nære leken og den gir også de lekende muligheter til å skifte kamparena.

Boltrelek og vennskapspleie

Den tredje kategorien kalles rett og slett *boltrelek* og handler om den typen kroppslig lek der konkurranseelementet nesten er helt fraværende og der vennskap og samhold pleies gjennom boltring. Boltrelek kan være en fin måte å ta en pause fra den krevende lekeslåssingen, uten at den kroppslige samhandlingen opphører.

I boltreleken kan det se ut som barna bruker hverandre som «turnutstyr», og prøver ut forskjellige ting de kan gjøre med kroppene sine. Hvis et barn ligger på magen på en matte, kan et annet barn komme og legge seg på ryggen oppå dette barnet for så å se om det klarer å holde balansen når det første barnet prøver å reise seg. En form for rodeo med andre ord! Men det kan jo like gjerne være at slikt skjer fordi det bare er godt å ligge oppå en annen. I boltreleken kan det derfor være vanskelig å skille mellom kroppslig lek som har sosiale intensjoner og kroppslig lek som bare er utforskende og eksperimentell.

Pedagogiske utfordringer

I dag har over 90 prosent av norske barn plass i barnehagen. Når de fyller seks år, er det ti år på skolebenken som venter. Dette betyr at det meste av barns tid foregår i organiserte former der voksne legger premissene for hva som skal foregå og hvordan.

I barnehagen står den frie leken sterkt. Barna får i stor grad selv bestemme hva de vil holde

på med og uteleken har høy prioritet i de fleste barnehager, faktisk flere timer hver dag.

Sammenlignet med i mange andre land har det kroppslig lekende barnet gode vilkår i norske barnehager. I intervju med ansatte i noen barnehager i Trondheim kommer det godt fram at de ansatte er flinke til å se de enkelte barns behov og tilpasse aktiviteten i forhold til det. Takhøyden for det kroppslig aktive barnet virker å være høy i barnehagen og blir sett på som en naturlig væremåte og ikke en avvikende tilstand som må temmes eller behandles.

En professor sa på en humoristisk måte en gang at drømmebarnet i fremtiden bare består av et hode uten kropp. Da kan hodet sitte rolig ved et bord og lære, uten at kroppen forstyrrer selve læringsprosessen. At barn er kroppslige vesener vet alle som er i befattning med barn. Kroppslighet er et naturlig iboende behov for bevegelse på lik linje med å gå på do, og for små barn er det noe som ikke kan utsettes i særlig grad. Bevegelse «vekker» hjernen slik at barnet er mottakelig for aktiviteter som krever konsentrasjon og ro.

B&L er en form for lek som tradisjonelt har fått liten oppmerksomhet både der barn leker og der fagfolk ferdes. Kunnskapen om denne typen lek er liten og mange synes derfor det en form for lek det er vanskelig å forholde seg til. De synes kanskje til og med at det er dårlig lek. Vel kan det skje at det oppstår konflikter og kanskje også noen slår seg, men som barna selv sier: «Vil du være med på leken, får du tåle steken!»

Nekter vi barna boltrelek og lekeslåssing, frarøver vi dem en mulighet til å utvikle seg sosialt gjennom kroppslig samhandling med andre barn. Og ikke minst nekter vi dem å holde på med noe de synes er artig og spennende! Kanskje det er på tide å ta boltreleken og lekeslåssingen inn i den pedagogiske varmen og støtte opp under den, framfor kategorisk avlede og avvise den?

Praktiske tips:

Legg til rette for boltrelek og lekeslåssing inne i barnehagen. En turnmatte virker som en katalysator for vilter lek, og for de minste i barnehagen er den en flott arena å bli introdusert til B&L på. En fordel med turnmatter er at de lett kan flyttes på og da kan B&L i prinsippet foregå hvor som helst og når som helst.

Normalt håndterer barna B&L veldig godt på egen hånd. Et styrende prinsipp må derfor være å legge til rette og støtte opp under barns medvirkning slik at de selv i størst mulig grad former spillereglene.

Det er i uteleken det trolig er størst aksept for B&L blant personalet i barnehagen. Det er viktig at de voksne aktivt følger med og engasjerer seg i B&L. Da kan de få erfaring i å bli en del av et kroppslig fellesskap som for mange barn synes å være veldig viktig, og de kan være med å skape en trygghet som får flere til å delta i leken. Men de kan også få innblikk i hva som opptar barna, hva som inspirerer dem og hvordan de fungerer i det sosiale fellesskapet i barnehagen.

Voksne er forskjellige og en felles oppfatning av denne typen lek i barnehagen er kanskje umulig. Målet må derfor ikke være at alle skal tenke og handle likt, men at alle har en bevisst holdning til egne oppfatninger og praksis. Da unngår man en kultur som stillestående har en oppfatning av hva som er god og dårlig lek.

Godt foreldresamarbeid er viktig. Mange foreldre er negative til vilter lek som B&L og forbinder den med kranling og konflikter som ofte oppstår mellom søsken. B&L er et tema som helt sikkert vil engasjere på foreldremøter og kanskje få flere menn på banen!



Om forfatteren: Lene Chatrin Hansen (lenechat@live.no) er førskolelærer og skribent. Du finner henne også på bloggen <http://www.barnehagsbetraktninger.no/> (foto: Erik Sundt).

Det er bedre å bygge sterke barn enn å reparere ødelagte voksne

Det er ikke barnas ansvar å tone seg inn på de voksne – det er de voksnes ansvar å tone seg inn på barna.

mye kunnskap om - men har vi nok folk og god nok tid til å bruke denne kompetansen i barnehagene?

Humlen brummet lavt da den fløy forbi i sitt bedagelige tempo. Det var da en hensynsfull humle, tenkte han. Det var tidlig vår. Han var ganske sikker på at det var vårens første humle han så. Den var diger, nesten som en liten ball der den svevde like i nærheten av ham. Han hadde sett en slik før en gang, og nå visste han at det var en dronning som så slik ut: Stor, rund og sikkert myk å ta på - nesten så man fikk lyst til å kose med den. Han hadde prøvd å fange en slik da han var liten. Han hadde løpt etter den, og tatt den i hendene da den satte seg ned. Det brant i ham når han tenkte på det. Ikke i hendene – men i magen.

Kroppen husker det hjernen vil fortrenge. Min gode venn har lært seg det nå, og er forberedt på at når han minst aner det så hopper minnene ut som troll i eske: Ta-da! Vi tok deg! Han – nå som voksen mann, kommer ikke unna minnene. Den minste berøring, bevegelse, lukt, blikket på en hånd som likner, en latter, en lyd – kan knuse selv det beste øyeblikk.

Vennen min har altfor mange ting å føle på og bli kjent med – han har et følelsesmessig kaos inni seg. Han klarer likevel å si:

«Spør meg alltid om jeg trenger en klem

eller en hånd å holde i: Mest sannsynlig vil jeg ta i mot. Om jeg ikke gjør det, så må du ikke ta det personlig. Jeg er nemlig ikke alltid i stand til å ta i mot godhet, nærhet eller omsorg – fordi det tidligere har skadet meg mer enn noe annet. Fortsatt kan jeg kjenne på redselen fra den gangen, og den vil kanskje stoppe meg fra å ta i mot også neste gang du spør. Men så kan det også skje en gang, at jeg spør om hånden din, fordi jeg trenger den – og jeg vil aldri glemme deg for din tilgjengelighet og rolige standhaftighet.»

Har vi folk nok og god nok tid?

Slik ville muligens også et barn, eller en ungdom, formulert sine behov - om de hadde kunnet forklare *sitt* følelsesliv eller *sitt* indre kaos. Og han ville kanskje også selv klart å si det mye tidligere om han hadde fått hjelp da han trengte den mest.

Historien hans er dessverre ikke enestående, og den bringer meg videre til spørsmålet: Hvordan tar vi egentlig vare på våre aller yngste? Det går nå flere barn i barnehager enn noen gang tidligere. De aller yngste kommer stabbende og krabbende over dørstokkene med kropp fylt av et språk vi ikke alltid forstår. Det lille barnets kroppslighet, lyder, gråt og bevegelser finnes det

De voksnes ansvar

Noen ganger er det som følger: Når barna gråter, avleder vi. Når de faller og slår seg likeså. Vi løfter, koser, bærer og bysser, ofte uten å spørre dem, eller å lytte til hva de prøver å fortelle oss. Den dagen vi endelig kan kommunisere med barna på den måten vi selv foretrekker, via verbalspråket – da forteller vi dem om hvor viktig det er at de setter grenser for hva de selv vil være med på og at de bestemmer over sin egen kropp. Forstå det den som kan og vil. Jeg vet at det ikke alltid er slik, og jeg vet at det finnes mange dyktige folk ute i barnehagene – men igjen, ikke mange nok.

Det er ikke barnas ansvar å tone seg inn på de voksne, det er omvendt – det er voksnes ansvar å tone seg inn på barna. Det er så enkelt at det du møter, lærer og erfarer som liten, eller stor, er noe du i en eller annen form tar med deg videre i livet. Da er det spesielt viktig at det du møter er så bra som overhodet mulig.

«It is easier to build strong children than to repair broken men», skrev Frederic Douglass på 1800-tallet. Dette ble også twitret av barneombud Reidar Hjermann i 2012. Altfor mange kan skrive under på det. Min venn også.



Meld dere på **www.sos-barnebyer.no/solsikkeaksjonen**



**SOS
BARNEBYER**



Barns yndlingssteder og ubrukte arealer i barnehagen

Hvordan utnyttes arealene i barnehagen til barnas beste? Hvordan unngå at barns valg av yndlingssteder og personalets syn på ryddighet og orden skaper konflikter? Kan mer kunnskap om sammenhengen mellom skaperglede, trivsel og materialitet i barnehagen føre til bedre forståelse for barns perspektiver på brukbare arealer og steder for mening, undring og skaperglede i fremtidige bærekraftige barnehagemiljøer?

Av Bente Fønnebø (tekst og foto)
og Christian Nordahl Rolfsen (tekst)

I storbyene i Norge har det de siste årene pågått en intensiv barnehagebygging. Blant annet er tidligere fabrikker, tomme kontorbygg eller bygårder bygd om til barnehager. Dette har skapt et mangfold av løsninger i hus og rom som ikke opprinnelig var tenkt som barnehager. En hverdag i endring og bevegelse utfordrer alle aktører, men særlig utfordres personalet og barna i deres hverdag i barnehagen. Å forstå rommenes makt og betydning krever at vi øker kunnskap om de pedagogiske muligheter i rommet; en stor barnehagefaglig utfordring. Det skrives mye om barnehagebarn og rom, men vi vil konsentrere oss om personalets muligheter for å tilrettelegge for utfordrende fysiske miljøer tilpasset de aktuelle aldersgrupper.

Såkornprosjektet *Bedre barnehagebygg, lek og læring* ved forskningsenheten Teknologi, Design og Miljø ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), ble i 2010 slått sammen med prosjektet *Rom for en ny barnehage – Intensjoner og realisering* (Becker & Evenstad, i Krogstad, Hansen, Høyland & Moser 2012) i et nytt såkornprosjekt: *Barnehagebygg i storbyer i Norge, materialitet, lek og læring*. Vårt delprosjekt handler om ubrukte arealer og mulige forskjeller i personalet og særlig små barn på hva som gir et areal lav eller høy status. I 2011 tilknyttet vi oss til det nasjonale nettverket *Barn og rom* (ibid. 2012). I dette nettverket arbeider forskere med ulike prosjekter og perspektiver som kan belyse spørsmål vedrørende barnehagens rom.

Yndlingsstedene

Utgangspunktet er at vi stilte personalet i ti barnehager spørsmål om hva de tror er barnas yndlingssted og ba de observere i to uker hvor barna likte å være. Begrepet barns yndlingssted hentet vi fra prosjektet *Lek, bevegelse og avspenning, om barnehagens fysiske inne- og uterom i et kroppslig perspektiv* (Moser 2012, i Krogstad mfl 2012) forstått som «en verden av verdifulle steder som inntil da var relativt ukjent for personalet» (ibid 2008:70). Å spore barns verden av verdifulle arealer har vært og er ett av målene med undersøkelsen i fortsettelsen.

Personalet har en nøkkelrolle i å skape en pedagogisk innstilling til verdifulle arealer. I arbeidet med å avdekke barn og personalets syn på arealer, ser vi areal som en aktiv faktor i den totale materialitet i en barnehage. Arealene ved hushjørner så vi var høystatussted. Barna samlet seg ved ei takrenne om våren hvor rennende vann, veiing og måling i bøtter

og spenn ble utforsket. Årstider påvirket hvilke areal som var populære. Inne fortalte en i personalet i en annen barnehage at «tjukkasen» var et høystatussted. Barna prøver å komme først til dette yndlingsstedet. Dette skapte stress. De måtte lage rullerende lister slik at det ble rettferdig.

Barnehagehistorisk sett har sammenheng mellom areal, omsorg, skapende lek og læring og trivsel vært et tema allerede hos Eva Balke som laget en oversikt over fleksible og rommelige areal - og planløsninger, med henvisninger til undersøkelser fra 1967 om sammenheng med personalets trivsel i arealene og grad av «vennlighet» (Balke 1979:139) overfor barna. Arealer handler om gulv, tak - og vegger og er del av den samlede materialitet, som inventar, design og pedagogisk dokumentasjon, billeduttrykk på veggene, dramautstyr, instrumenter og materialer. Det innebærer ikke minst handlingene i arealer og rom. Like viktig som hvordan materialitet gjøres, er hvordan den diskuteres, utvikles og omformes. I materielle kulturstudier i barnehagen er det særlig samspillet som er avgjørende, og innebærer de sosiokulturelle konstruksjoner, som skaper et pedagogisk rom for kritisk refleksjon. I lignende materielle studier (Kragelund og Otto 2005) har analyser vist hvordan den helhetlige materialitet påvirker aktørenes handlinger.

Materialitet handler i en slik forståelse om miljøet ute og inne som aktivt handlende; parkeringsareal og utforming av porter, søplestativer, gjerder rundt barnehagen, strukturerte sandkasser, plasser eller skenerom, til mer ustrukturerte arealer som skogholt, nyttehager og bærbusser og akebakker.

Lene Otto (Otto 2005) ser handling som aktive del av både den humane og materielle vendingen der væren i verden, ontologien, handler om både å gjøre om og være i den materielle realitet. Forskning viser at personalets og barns omgang med det fysiske miljø, tilgang eller ei til materialer, innredning og utstyr kan styrke eller svekke virkelyst og skaperglede i arealene. Det påvirker trivsel, selvstendighet og vilje til å ta i bruk leke og læringsmiljøet.

Forskningsspørsmål og funn i Oslo-barnehager

I det følgende vil vi vise til noen av de elementene vi fant som vi ønsker å forfølge i det videre arbeidet med å problematisere ubrukte arealer. Et forskningsspørsmål vi stilte i de valgte barnehagene var om barn og personale har ulikt syn på hva som er statussteder, et brukbart sted. Vi spurte personalet om syn på et areals kvaliteter, gradert som lav eller høy status. Var barnas yndlingssteder helt andre enn



personalets? Og hvis personalets definisjonsmakt og yndlingssteder eller høystatus arealer vinner, styrer de da barnas bevegelser og handlingen i arealene? Videre stilte vi spørsmål om det var trengselstress om få favorittarealer og om flere areal kunne bli yndlingssteder.

Konstruksjoner av rådende diskurs eller – herredømmesystemene, som Michel Foucault (1999) kaller den rådende tenkning, kan komme til uttrykk gjennom forestillinger om lav og høy status til steder og rom, som styrer hvor personalet plasserer seg i barnehagearealene.

Ulike observasjoner i ett titalls Oslo-barnehager viser at barns virkelighet er svært ulik, fra å være barn i et treetasjes bygg med opptil 700 barn, til enetasjes avdelingsinndelte barnehagen med 50 barn fordelt på fire avdelinger med egen inn - og utgang til lekearealer. I noen storbarnehager må treåringer forsere trapper, heiser, flere dører og porter for å bevege seg mellom ute og inne. Det krever personale med nøkler, og det styrker ikke medvirkning eller selvstendighet i å oppsøke eller finne nye arealer for utforskning. Jo mer barn er avhengig av personalet som må «åpne opp

dører», jo mindre blir utforskermulighet og selvstendighet.

Vi besøkte i tillegg tre Reggio Emilia-inspirerte barnehager i Ås kommune i Akershus der personalet arbeidet bevisst med arealer der materialer var tilgjengelighet og støttet selvstendighet gjennom tilgang og synlighet. Personalet mente disse faktorene kunne bidra til å styrke barnets initiativ, virketrang og lyst til å konstruere og skape egen virkelighet. I de tre barnehager ble arealene brukt bevisst for å styrke selvstendighet, læring og synliggjøring av barnehagens sju fagområder.

Når vi spurte personalet i Oslo-barnehagene om arealbruk og om noen områder sto ubrukte store deler av dagen, kom det svar som det er interessant å forfølge. De snakket om ubrukte arealer, det var arealer som var sjelden i bruk og som ifølge personalet ikke hadde noen funksjon. De var «tomme» eller «innholdsløse»,



Om artikkelforfatterne: Bente Fønnebo (bente.fonnebo@hioa.no) og Christian Nordahl Rølfesen (christian.nordahl-rolfesen@hioa.no) er høyskolelektorer ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HIOA).



Pedagogisk arealplanlegging har i liten grad inngått i barnehagelærerutdanningen eller i barnehagefaglige diskusjoner »

sjelden så man barn der. Mange arealer ble av personalet definert som uklare, tomme og rotete. Særlig så vi lagerrom med PC-utstyr eller skadede barnehagemøbler.

Noen kalte arealene «dårlig samvittighetsrom», gjerne areal som tidligere brukt til dukkekrok, rollelek, klossebygging og utledningslek. De var nå lager for oppbevaring av utgått teknisk utstyr som overhead, balloptikon og kopimaskiner. Når vi vet at det er strenge regler for antall kvadratmeter pr. barn, blir det betenkelig når arealressursene ikke blir utnyttet. På flere befaringer så vi at deler av arealer ikke ble brukt. Det kan innebære alvorlige konsekvenser for barna som derved får et mindre areal enn det som er anbefalt i KDs veiledende arealnorm. Dette gjaldt både nye og eldre barnehager. Dette gir videre konsekvenser for arbeidsmiljøet for både barn og personale.

Ubrukte arealer og rom forring barns arbeidsmiljø

Flere av barnehagene vi besøkte hadde gjennomgangssareal hvor barna oppholdt seg mye og som var definert som del av de lovpålagte areal barn har rett på. Personalet brukte mye ressurser på å organisere rettferdige regler og systemer for å møte bråk omkring attraktive lekearealer som gjerne kunne være en korridor eller garderobe. Vi så flere eksempler på det Marjanna de Jong (2005) betegnet som trengselstress og «rommets magt og magten over rommet» (ibid 2005:196). Dette kan knyttes til forskningen hennes, der hun fant at konfliktskapende faktorer i miljøet som trengsel omkring få attraktive leker, utstyr, steder eller rom, utgjorde en stor stressfaktor for barna i det daglige livet i barnehagen. de Jong (ibid) hevder at «trengselstress» påvirker barns åpenhet eller lukkethet for andre barn. Kamp om høystatusarealer er et stressmoment som ikke er særlig diskutert i dag. «Trengselstress» kan være et eksempel på en diskursiv endringsfaktor som i liten grad er fremme i media, i utdanning, praksis og forskning.

Dette var et element vi var vitne til i mange av det kvalitative utvalget av barnehager i Oslo. Personalet måtte lage regler og rullinger for barna, slik at alle hver sin dag går først fra samlinger så de kom først til favorittarealer eller yndlingsstedet. Et annet element vi fant var «ryddemani». Ryddemani og frykt for kri-

tikk om søl og rot fra kollegaer, er en faktor som påvirket personalets lyst eller mot til å gjøre skapende prosesser eller ta initiativ til forandringer. I en barnehage løste de dette ved å leke rydding som en sorteringslek. De laget et system hvor togs Skinner, lego i rødt, blått eller gult skulle plasseres i kasser og store tydelige foto med store bokstaver viste ord og bilde som visuelt kunne veilede barna. De oppdaget at fra å bruke kommandoer, snudde rydding seg til arbeid med fagområdet *Antall, rom og form*.

Å gripe barnas fantasi – boligblokka i skapet

Denne praksisfortellingen kan illustrere hvilke muligheter personalet har i arbeidet med å gjøre flere areal funksjonelle for menings-skapning:

I en eldre bakgårdsbarnehage i Bydel Gamle Oslo var det et stort garderobeskap med skyvedører og dype hyller. En student fra HiOA skulle gjennomføre et fornyings- og endringsprosjekt i praksisperioden. Som praksisveiledere deltok vi i prosjektet. Han valgte barns humoruttrykk. På forskjellige måter arbeidet han med å forstå personalets og barns humor. Personalet hadde over lengre tid observert leken i den ene delen av det store innebygde skapet i en av veggene på avdelingen. Dette var en trangbodd barnehage. De bestemte seg for å fjerne formingsmaterialene som hadde fylt skapet og gi rom for et nytt areal. En gutt mente at skapet var ei kjempestor boligblokk!

Inspirert av guttens innspill ble skapet til boligblokk hvor etter hvert fem barn innreder hver sin etasje og hvert sitt «arbeidsrom». På hver sin hylle innredet de med personlig bilder, plakater og puter. Fra skapinstallasjonen hadde barna utsyn over avdelingens allrom, men det var lite innsyn fra personalet da et teppe ble hengt opp foran hyllene. De små grepene vekket entusiasme og latter hos denne gruppe femåringer. Barna oppsøkte stadig skapleilighetene hvor de klatret, hvilte, tegnet, skrev plakater og laget beskjeder til hverandre og personalet. Disse beskjedene ble sendt med heis mellom barna og til personalet. Glede, latter og læring oppsto. Barna ble sett som subjekter, de produserte nye ideer, som trengte å settes ord på. «Ike forstyr, jeg jobber» sto det på en lapp inne i en hylle. I en annen var det bilder av familien og tegnet et hjerte. To gut-

ter laget overvåkningskameraer for å spionere på personalet! Det ble mye mystikk, latter og glede. Det nye lekearealet styrket skaperglede og læring.

Praksisfortelling – om å etablere nye brukbare steder

I en nyetablert basebarnehage i Oslo som vi undersøkte, ledet en student ved HiOA et aksjonsprosjekt om barn og personalets bruk av rom. Hun var opptatt av å få ny kunnskap om hvordan de brukte rom og finne ut hvordan personalet viste omsorg i de ulike spesialrommene tilknyttet basen. På hennes base var det 44 barn fra ett til tre år. Hun stilte spørsmål til hvordan personalet var aktive i å legge til rette for at barna tok i bruk flere arealer. Hun så at personalet slet med å finne form på den materialiteten de var plassert inn i. Hun så at de ofte ble sittende passive og overvåke fremfor å delta. Uro og stress preget dagene. Barn løp fra rom til rom, de klarte ikke konsentrere seg. Det var mye gråt og mye ressurser gikk på tross. Mange barn satt på fanget store deler av dagen.

Denne situasjonen tok studenten tak i. På personalmøtet ba hun personalet observere om barn hadde yndlingssteder og skrive logger om hvilke areal de likte bedre enn andre. Areal de oppsøkte uten voksne. Steder de maste om å få komme til. Areal de selv innredet og utformet.

Personalet og fem studenter foretok en felles vandring sammen med oss fra rom til rom mens vi noterte ned hva de tenkte om rommene i forhold til tydelighet. De neste to uker noterte personalet seg steder barna valgte selv og hvilke de konkurrerte om å komme til. Det ene spørsmålet om yndlingssted førte til diskusjoner om motsetninger mellom barns valg og personalets forestilling om attraktive arealer.

Et eksempel: garderoben var et favorittsted som i lengre tid hadde irritert personalet, det ble så rotete der! Det ble diskutert hvorfor barna likte seg der, som et problem. Det førte til en diskusjon om hva som var konfliktskapende og stressende faktorer for barn og voksne i det fysiske miljøet. Flere mente at rommene i barnehagen var utydelige med tanke på funksjon. Det var uklart for dem hva barn og personalet skulle gjøre der. En mente at garderobens fleksible møbler var gode å leke med, gjemme seg i og lage nye rom og skjermer med. Var det derfor barna likte seg der? Prosessen satte i gang mer observasjon og mer diskusjon om hva barn ser på som kvalitet ved arealer.

En dag begynte en i personalet å tydeliggjøre et nytt sted med lignende elementer som i garderoben. Barna ble nysgjerrige på hva hun drev med. De ville delta i å skape rommet, de fant opp nye gjemmesteder og skjermede avlukker med en benk som ble satt ut i rom-

met. Da barna oppdaget at en benk som hadde stått inntil veggen var flyttbar, at den ikke trengte stå langs veggen, men kunne bli til et krypede, var det med på å vekke barnas lyst til å skape om, transformere seg selv inn i rom. Noen tepper ble festet over to benker. Det var ikke mye som skulle til av ustrukturerte elementer. Det nye stedet ble tatt i bruk og ble fort ett nytt yndlingssted for barna. Trengselen i garderoben ble mindre og et nytt areal ble brukbart! Denne prosessen førte til større oppmerksomhet på barns perspektiver på kvalitet ved rom.

Barn har rett til arealer

KD har i merknader til barnehagelovens paragraf 10 gitt en veiledende norm for barns oppholdsareal. I retningslinjer for å ivareta barns arbeidsmiljø, er det krav til helsevern som handler om hygiene, renhold og ventilasjon, lysforhold, materialbruk og arealer (jf. Veiledende norm, Barne- og familiedepartementet, BDF, 2005) Veiledende norm for barnets lekeareal inne er 4 kvadratmeter netto per barn over tre år og ca. 5,3 kvadratmeter per barn under tre år. Arealberegningen skal ta utgangspunkt i de rom som faktisk står til disposisjon for barnas aktiviteter. Dette gjelder for eksempel lekerom, grupperom, soverom og hvilerom. Dersom barnas garderobe også egner seg som leke og oppholdsrom, skal denne medregnes. Det samme gjelder kjøkkenet, dersom dette brukes til barnas aktiviteter. Utearealet i barnehagen bør være om lag seks ganger så stort som oppholdsarealet inne.

Til dette arealet skal man ikke regne med parkeringsplasser, tilkjøringsveier og lignende (Aslaksen, Næss og Klungrehaug 1997, St. meld. 41, 2009 KD). Arealforståelse handler om kvadratmeter, men sett i lys av veiledende norm, handler arbeidsmiljø om hele miljøets totale vilkår for barns lek og estetisk dimensjon, skapende kommunikasjon, læring og trivsel som handler om nok luft og lys, varme og generell hygiene. Materialitet i barnehagen skal som helhet møte barns skaperglede, undring (Jf. Formål § 1 KD, 2010) med respekt og omsorg for utforskertrang og selvstendighet.

Materialitetens pedagogiske kraft

I Materialitetens pedagogiske kraft (2005) skriver Eva Gulløv og Susanne Højlund om de hierarkiske oppdelinger, verdimesse og sosiale budskap som den materielle strukturen sender til aktørene. I denne sammenheng kobler vi det til det budskap barnehagens materialitet sender til barn, foreldre, studenter i praksis, praksisveiledere og personalet. På hvilke måte forteller budskapet i bruk av arealene om det pedagogiske innhold?

Roland Barth (1999) hever at omgivelsene våre er tekster med mening. Møtesteder, åpne eller lukkede lekeplasser, stille eller urolige soner eller rom m.fl. faktorer, kan ses som



lesbar tekst som uttrykk for mening i denne sammenheng personalets pedagogisk mening.

Pedagogisk arealplanlegging har i liten grad inngått i førskolelærerutdanningen eller i barnehagefaglige diskusjoner. Med 70 prosent av barna under tre år i barnehagen i 2011, bør den første meteren, fra gulv og bakkeareal, hvor denne aldersgruppe er mest, sees som sentral lærings- og lekeplass for kroppslige og sansende uttrykksmåter. Aldersgruppens uttrykksmåter aktualiseres behov for større innsikt i verktøy for å analysere pedagogisk areal for små barn.

Gjennom samtaler med personalet i et utvalg barnehager så langt, fikk vi innsyn i gulv og bakkeareal som aldri er i bruk. Våre observasjoner viser at barn i barnehagen er avhengig av voksnes makt og valg (inne- og utevakter) av posisjoner når de plasserer seg i materialitet. Dette gir begrensninger i areal for utforsking, lek og kreativitet, læring og skaperglede. Å bli bevisst den makt som ligger hos personalet gjennom hvor de plasserer seg i rom, er viktig for å kunne starte med å tilrettelegge og endre arealfattigdom, til større trivsel for små barn i barnehagen. Vi er opptatt av at innsyn i personalets makt over barna i rommet ikke må underkommuniseres, men snus til aksjoner for endring.

Her støtter vi oss til forskere som Marjanna de Jong (2005) og Alison Clark (2010) som

på ulike måter har ført forskning over i konkrete analyseverktøy. Ulike pedagogiske romanalyser kan videreutvikles til arealanalyser tilpasset den enkelte barnehage. Clarks undersøkelse (ibid 2010) viste at forstyrrelser først ble oppdaget gjennom å foreta stedsanalyser som pågikk over tid. de Jong påpeker hvor viktig det er å utvikle verktøy for å avdekke Space Syntax, en romsyntaktisk analyse over «rommets makt og makten over rommet» (de Jong 2005:91) i forhold til blant annet kulturelle forventninger, skjønnhetsidealer og sosiale betydninger. Hun hevder at respekten for barnet som individ kommer til uttrykk i valg av fysisk utforming og materialer. Eli Thorbergson (2007) hevder på bakgrunn av egne observasjoner i norske barnehager at det fysiske miljø er avgjørende for kvalitet ved lek, utforskertrang og trivsel. Ifølge Thorbergson handler den valgte konstruksjonen av et rom om makt eller avmakt, om identitet, kjønn, avhengighet eller selvstendighet.

Materialitet og handling

Til tross for at det er mye ugjort innenfor personalets - og utdanningens kunnskap og refleksjon om arealforståelse, finnes det forskning som kan anvendes til å komme videre i å se arealvalg som del av større barnehagediskurser knyttet til personalets makt over arealer. Samspillet mellom materialitet og handling,



om de voksne hevder noe annet. Rydding ble en av de viktigste aktivitetene som de voksne tok initiativ til. Tendenser i våre observasjoner så langt er at personalets regulering av tid i arealene har betydning for om de klarer å etablere nye arealer, forstyrrelser gjør at barn mister tråden i etablering av et lekeareal.

Flere forskere har som nevnt gjennomført ulike romanalyser. Urban Bengtssons *flytskjema* (Bengtsson 1993, I Björklid 2005) kan være en påminnelse om hva *bevegelse* handler om i sammenheng med arealbruk. Hans forskning dreier seg om kommunikasjon og han laget en sjekkliste for det han betegnet som «friske» eller «syke» planløsninger i barnehager.

Målet er å analysere, endre og friskmelde miljøene. Bengtssons fant ut at avdelingens lekerom eller hovedrom ofte var et gjennomgangsareal. Forstyrrende gjennomgangsarealer, lite innsyn eller utsyn, støy, dårlig luft og innneklima, få avskjerminger, lite rom for smågrupper og altfor faste møbleringer, var noen av de elementene han fant i betegnelsen syke miljøer.

I artikkelen *Små barns perspektiver* på rom i tidsskriftet Børn i Europa (2005), forteller Clark om «mosaikketoden», hvor hun har undersøkt barns perspektiv på steder i uterommet. Hun laget en plan for utvikling av uteområdet, hvor hun delte steder i fire:

- 1) Steder som skulle beholdes,
- 2) steder som skulle utvides,
- 3) steder som skulle endres, og
- 4) steder som skulle etableres.

Barna tok bilder av det de så på som viktige steder og gjennom vandringer sammen med barna fokuserte hun på barns syn på steder. Hun oppsummerte at det er viktig å skape en designkultur hvor barnas perspektiv respekteres og følges opp med tiltak. Andre forskere har fokusert på innerom i forhold til hvilke innflytelse rommenes innredning og organisering har for barns bevegelseslek, hvile og avspenning.

I prosjektet *Lek, bevegelse og avspenning* (Moser, Melvold, Jørgensen og Hagheim 2008, Moser 2012) ble det utviklet en pedagogisk romanalyse og et skjema for vurdering av rommene. Skjemaet inneholdt følgende punkter:

- 1 Rommets funksjon.
 - 2 Utnyttelse og grad av fleksibilitet.
 - 3 Rommets muligheter for flere aktiviteter samtidig.
 - 4 Mulighet for avgrensning.
 - 5 Møbler og utstyr for lek og læring:
 - a) for avspenning og hvile,
 - b) for store bevegelser, og
 - c) for små bevegelser.
 - 6 Møbler og utstyr som fremmer samspill og relasjoner mellom barn og voksne.
 - 7 Møbler i forhold til gulvplass.
 - 8 Barnas spor i rommet. Barnas uttrykk, tegninger og annet.
- (Moser 2012:134).

Gjennom å arbeide systematisk med å analysere rom ut i fra pedagogiske mål, deltok barn og personale mer aktivt i å endre rom, og endret syn på det fysiske miljøet: «Rommet oppfattes ikke lenger som gitt, men som en foranderlig fysisk størrelse som kan nyskapes, omskapes og gjenskapes på grunnlag av pedagogiske refleksjoner.» (Moser mfl 2008:65) Personalet utviklet en mer dynamisk forståelse av rom som pedagogisk betydningsfulle (Moser 2012)

Hvordan dempe støy for å «åpne» flere arealer?

I forhold til pedagogiske arealer og små barn er det flere forhold som kan hindre lek, læring og varierte uttrykksmåter. Når vi arbeider med personalets og barnas arealforståelse, er det ikke bare arealinndeling og romløsninger som påvirker barns handlingsrom. Forskning viser at høyt støynivå (Glad mfl 2001) og dårlig innneklima påvirker mottakelighet for innhold og læring for barn og personalet som er i bygget. For eksempel anbefaler Verdens helseorganisasjon (WHO) at støynivået i skoler og barnehager ikke skal være høyere enn 35 desibel (dB), dette for at barna skal kunne forstå og høre hva som blir sagt (Berglund mfl 1999). Støynivået i enkelte barnehager kan utgjøre en maktfaktor som utelukker de minste barnas utforskning av arealer fordi de opplever utrygghet.

Til sammenligning er det i vanlige skoler målt verdier opp mot 100 dB. For barnehager er det også et krav til etterklangstid på 0,6 sekunder, som er det samme som kravet til

er undersøkt i mer generelle materialitetsstudier (Jespersen og Melchior 2005, Otto 2005, Olsen 1997). Pia Björklids (2005) oversikt over forskning om det fysiske miljøet i barnehagen, viste at i forhold til forskning på skolens fysiske miljø, finnes lite forskning på hvordan barnehagens materialitet påvirker trivsel og samspill, kreativitet, skapende prosesser, lek og læring.

Elisabeth Nordin-Hultman (ibid. 2004) hevder at miljøet sender aktive budskap om hva som forventes av barn og personale. Denne påstanden begrunner hun med observasjoner i svenske barnehager, hvor hun har sett på ulike miljøers kvaliteter. Nordin-Hultman (2004) tar opp hva rommene signaliserer om hva som er lov og ikke lov, om hva som er mulig og ikke mulig. Hvordan sier rommene «velkommen» til det kreative, rike og skapende barnet? Hun hevder at «pedagogiske rom sier noe om hva barn er og bør være, oppfattes og bedømmes, om normalitet og avvik, kulturelle og kjønnsmessige forventninger, om forestilling om barn» (ibid. 2004:56). Man kan bytte ut rom med areal – og spørre hvordan ønsker arealene velkommen til små barns lek og utforskning av gulv og bakkeareal?

Hva påvirker trivsel eller stress?

Billy Ehns (Ehns 2004, i Nordin-Hultman 2004) forsket på voksnes regulering av tid og rom i seks svenske barnehager. Undersøkelsen viste at barna måtte tilpasse seg personalet. Dagene var strengt regulert med skjemaer og tidspunkter som førte til stadig forstyrrelser selv

sløydsaler og rom med støyende aktiviteter i skolen (NS 8175 *Lydforhold i bygninger*). For undervisningsrom i skoler er etterklangskravet 0,8 sekunder. Et mål må da være å lage barnehager med et sunt inne og utemiljø hvor støynivået er lavest mulig.

Lydens forplantning i et rom er avhengig av rommets form og byggematerialenes egenskaper. For å bedre akustikken i et rom kan en enten endre volumet/ formen på rommet, eller benytte materialer som bedre trekker til seg lyden. Noen ganger kan man bedre akustikken ved å senke takhøyden i rommet. Alle disse faktorer påvirker barns syn på arealer.

Gjennom bruk av andre kledningsmaterialer i tak, vegger og gulv kan en redusere mengden lyd som reflekteres og dermed også redusere problemer med etterklang. Et problem er at det til tider oppstår konflikter mellom et godt innelima og behovet for å redusere støy og støyplager i et rom. Dette gjelder blant annet bruk av tepper i barnehagen. Tepper kan redusere støyen, men på grunn av allergikere og vanskelig renhold er teppene nå fjernet fra de fleste barnehager (Glad mfl 2001).

Et prosjekt fram mot 2014

Det er viktig at barnehagen i enda større grad utsettes for studier som setter barnas perspektiver på arealers kvaliteter i fokus. Barns første møte med en offentlig institusjon, vil på avgjørende måte bidra til modning, dannelse, identitet og selvpoppfatning. Det viser seg at et barn velger posisjon når det kommer inn i basen

eller avdelingen på sin arbeidsplass; barnehagen. Barnet plasserer seg best mulig i rom i forhold til egen behov og finner steder som oppleves som trygge, oversiktlige og meningsfulle for en hensikt.

Undersøkelsen av arealbruk har så langt avdekket at personalet føler seg usikre på hvordan de skal skape pedagogiske rom og forbedre rom og arealløsninger sammen med barna. Prosjektet vil fortsette i 2012 – 2013. I fase 2 vil vi ta utgangspunkt i og forfølge spørsmålene om mulig forskjell på personalet og barnas syn på et areals lave og høye status, og hvorvidt barnas favorittsteder i stor grad var områdene personalet selv ga lav status. Flere av de stedene som barn etablerte og befestet ble ikke sett som høystatussteder av personalet, men problemsteder! «Huff, at de alltid skal løpe opp og ned på den fæle haugen!» Eller den populære garderoben med flyttbare elementer, trapperommet, eller et gjemmede bak noen kratt og busker.

I eksemplet om å etablere nye yndlingssteder for å utnytte arealene på nye måter var personalet og ledelsen åpne for at en ny arealforståelse er del av det pedagogiske arbeidet. De så at de trengte mer kunnskap om hvordan arealbruk innfrir eller ikke innfrir mål for den pedagogiske virksomheten som lærende organisasjon.

Vi fant at det var store ulikheter i kvalitet, i arbeidsmåter og forståelse av barnehagers arealbruk og planløsninger i forhold til arkitektur og utnyttelse. Det må arbeides mer med

personalets holdninger og kunnskap slik at de kan bli mer aktive i å utforske arealet som pedagogisk leke-, lærings- og skapende areal. Vi oppdaget også at vi trenger mer kunnskap om hvordan barnehagene bruker tildelte arealer og om barns og personalets rådende diskurs om høy og lavstatus, videre om de har ulike syn på hva som er et kvalitetsareal. Når det gjelder lite brukte og ubrukte arealer, kan vi ikke på grunnlag av våre kvalitative observasjoner i Oslo trekke generelle slutninger. Vi trenger mer forskning på bruk av barnehagens arealer som pedagogisk areal. Det kreves mange komplekse innfallsvinkler hvor det å observere barns bevegelser ute og inne over tid kan utgjøre en metode. Vi fant at det var lite diskusjon og refleksjon om dette. Personalet oppfattet det fysiske miljø i stor grad som noe de ikke kunne påvirke. Vi så at personalgruppenes rammevilkår er svært forskjellige, avhengig av barnehagens størrelse, struktur (base eller avdeling) og utforming.

De nevnte eksemplene på verktøy for pedagogiske romanalyser er aktuelle å videreutvikle til arealanalyser hvor særlig små barns arealbruk er i fokus. Når vi er kommet dithen at 70 prosent av barna under tre år befinner seg i barnehagen, vil ubrukte arealer innebære store konsekvenser for tumleplass for de minste barnas fysiske utfoldelse og kroppslige uttrykksmåter, skaperglede, lek og trivsel. Arealene er små i utgangspunktet og vi har ingen arealer å miste.

Litteratur

Aslaksen, F., Næss, M. og Klungrehaug, A.: (1997)

Barnehagens bygninger og utearealer.

Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Balke, E. (1979): Barnehagen – innføring i praktisk småbarnspedagogikk.

OSLO: J.W. Cappelens forlag, A.S.

Barth, R. (1999): Litteraturens nullpunkt – Japan.

Revens Sorte Bibliotek, København, Forlaget Politisk Revy.

Berglund, B., Lindvall, T. og Schwela, D.H.

(1999):

Guidelines for Community Noise. WHO.

Geneva.

Bjørklid, P. (2005): Lärande och fysisk miljö.

En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola.

Stockholm: Myndigheten för skoleutveckling.

Clark, A. (2010): Transforming children's spaces: children's and adults' participation in designing learning environments. London: Routledge.

Clark, A. (2005): «Tid til at lytte: små barns perspektiver på design». I: Børn i Europa, 2005.

de Jong, M. (2005): «Rummets magt og magten over rummet». I: Larsen, Kristian (red) Arkitektur, krop og læring. København: Hans Reitzels Forlag.

Foucault, M. (1999): Diskursens orden. Oslo, Spartacus.

Glad, A., Amundsen, A. H., og Klæboe, R.

(2001):

Virkning av støy på barn i læresituasjoner: en litteraturgjennomgang (Vol. 519/2001).

Oslo: TØI.

Gulløv, E. og Højlund, S. (2005): «Materialitetens pædagogiske kraft» I: Larsen, K. (red) Arkitektur, krop og læring. København: Hans Reitzels Forlag.

Jespersen, A. P. og Melchior, M. R. (2005): Praksisografi – en samtale om at bedrive materialitetsforskning. I Kragelund, Minna og Otto, Lena (2005). Materialitet og dannelse. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Krogstad, A., Hansen, Geir K., Høyland, K. og Moser, T. (red) 2012: Rom for barnehage- flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø. Bergen, Fagbokforlaget.

Laake, Torbjørn (2002.): Det fysiske bak-

grunnsmiljøet påvirker barna. Artikkel i Barnehafe folk nr. 2, s. 42 – 47. Pedagogisk forum.

Moser, T., Melvold, Jørgensen og Hagheim (2008). Om barnas rom og kropp, aktivitet og hvile. Kropp, bevegelse og helse. I Moser, T. og Pettersvold, M. (2008). En verden av muligheter – fagområdene i barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget

Moser, T. (2012): Barnehagens innerom som pedagogisk utviklingsprosjekt. I Krogstad, Atle, Hansen, Geir K., Høyland, Karin og Moser, Thomas (red.) (2012). Rom for barnehage – flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø. Bergen, Fagbokforlaget.

Nordin-Hultman, E. (2004): Pedagogiske miljøer og barns subjektsskap. Oslo,

Pedagogisk forum.

Olsen, B. (1997, 3. opplag 2009): «Teorier om materiell kultur» I: Fra ting til tekst – teoretiske perspektiver i arkeologisk forskning. Oslo: Universitetsforlaget.

Otto, L. og Kragelund, M. (2005): Materialitet og dannelse – en studiebog. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Thorbergensen, E. (2007): Barnehagens rom. Oslo: Pedagogisk Forum.

St. meld. 41 (2008-2009): Kvalitet i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Veileder (2006): Godkjenning av barnehager. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NS 8175 (2005): Lydforhold i bygninger.

Lydklasser for ulike bygningstyper. Oslo:

Standard Norge.

Et møte med **Tora Korsvold**



Med historikerblikket på barnehagen

Tora Korsvold har historie hovedfag, og de feltene som har interessert henne mest har vært kvinnehistorie/kjønns historie og barnehistorie/ barndommens historie – og derfra også barnehagens historie. Den norske barnehagens politiske historie var temaet for doktoravhandlingen hennes. Historikerblikket har overbevist henne om at målet med både barnehagen og det videre utdanningsløpet må være barns demokratisk danning.

Intervjuer: Arne Solli
Foto: Erik M. Sundt

Pedagogikkbemanningen i norske barnehager har opptatt Tora Korsvold siden slutten av 1980-tallet. Den gang utgjorde pedagogene, førskolelærerne, om lag en tredel av bemanningen i barnehagene – og slik er det ennå. Våre nordiske naboland har en pedagogandel på fra 50 til 60 prosent, og den lave norske andelen vekker internasjonal oppsikt.

– De oppgavene som pålegges dagens førskolelærere blir stadig flere og mer komplekse, sier Korsvold. – Styrene især må forholde seg tett til politikere og byråkrater, noe som ikke forekom på eksempelvis 1950- og 1960-tallet. Dagens foreldre har et svært mye høyere utdanningsnivå enn datidens, og også barna har forandret seg – moderne barn er forhandlere og konsumenter på en helt anen måte enn hva som var tilfelle for 50 år siden.

– Derfor blir det et paradoks, fortsetter hun, – når barnehagebarna er mest sammen med de voksne med lavest pedagogisk utdanning! Det holder med grunnskolen for å arbeide som assistent i barnehagen, assistentene er i flertall, og ennå har vi få barne- og ungdomsfagarbeidere, altså med utdanning fra videregående opplæring, i barnehagen. Barna forholder seg dermed mest til assistentene, mens førskolelærerne får stadig nye og andre oppgaver av byråkratisk art som fjerner dem fra barna.

Denne utviklingen ser vi tydelig fra 1950-

årene og fram til i dag, ifølge Korsvold, men hun legger til : – Nå fungerer ikke dagens barnehager likt, forskjellene kan være ganske store, så jeg skal være varsom med å generalisere for sterkt. Pedagogikknormen er imidlertid lav, og dét er et paradoks når oppgavene blir stadig mer krevende.

Ingen «nordisk» modell?

Korsvold synes det er vanskelig å snakke om en «norsk» eller «nordisk» barnehagemodell kontra en «kontinental». Det er store forskjeller de nordiske landene imellom, for eksempel når det gjelder pedagognormen. Det er også store forskjeller mellom barnehager på kontinentet, som for eksempel mellom franske og tyske.

Læringstrykket i barnehagen er større sørøst i Europa – men begynner Norge å komme etter?

– Det er viktig å se de enkelte lands barnehager som produkter av en historisk og kulturell utvikling, som forholdet mellom kvinners og menns oppgaver i familien og i arbeidslivet, pedagogiske tradisjoner, kirkens innflytelse, og synet på hva som blir oppfattet som til barns beste, for å nevne noe, sier hun.

– Den norske modellen er nok mer inkluderende, vi skiller ikke ut barn under tre år i egne institusjoner, og heller ikke barn med særskilte behov, slik det er mer vanlig i angelsaksiske land og i den kontinentale tradisjonen. Den nordiske modellen skiller heller ikke mellom *care* (omsorg) og *education* (læring), slik

det gjøres i mange andre land, som England.

– Når andre land likevel ser til Norge og de nordiske landene og vil ha kunnskap om våre «modeller», er det fordi det tidlig inngikk i nordisk tradisjon og lovgivning å ta hensyn til barns rettigheter, sier Korsvold. – Vi fikk for eksempel de castbergske barnelovene som sidestilte barn i og utenfor ekteskap alt i 1915, noe andre land gjennomførte først på et langt senere tidspunkt. Norge var først i verden med et barneombud, vi var først med fedrekvote i forbindelse med omsorgspermisjon, og vi har lenge hatt forbud mot fysisk avstraffelse av barn. (Initiativtaker til barnelovene, vedtatt av Stortinget i april 1915, var Venstre-politikeren Johan Castberg (1863 – 1926), stortingsrepresentant med kun to korte avbrudd fra 1900 til 1926, og sosial- og handelsminister 1913 - 1914 under statsminister Gunnar Knudsen.)

– Vi har lenge hatt en barnesentrert barnehagepolitikk som mange land har merket seg, og som for eksempel Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, OECD, er interessert i mer kunnskap om, sier hun. – I motsetning til for eksempel OECD-landene har vi en motdiskurs til læringsdiskursen, nemlig omsorgs- og relasjonstenkningen, som også OECD har fattet en viss interesse for.

Retten til en fortid

I en tid med mer begrensede utdannings- og yrkesmuligheter for kvinner i forhold til i dag – og vi snakker om 1970-tallet! – var Korsvold ikke i tvil om at læreryrket var veien for henne, og Elverum lærerskole ble hennes vei inn i skolen.

– Interessen for historie hadde jeg imidlertid med meg helt fra skoledagene, og både på realskolen og på gymnaset i Lillehammer var jeg så heldig å ha enkelte svært dyktige lærere som evnet å styrke min interesse for historie som fag. Disse lærerne kunne det å knytte dagsaktuelle hendelser til historien, for på den måten å gi temaet dybde, sier Korsvold. – Det fine ved å ha en historisk ballast, slik jeg har, er jo at en i større grad kan reflektere over store og mindre hendelser i nåtid, med bakgrunn i fortid, for å se framover.

Etter noen gode og erfaringsrike år i skolen ble det derfor historiestudier ved det som da kaltes Trondheim lærerhøgskole (nå en del av



... førskolelærerne får stadig nye andre oppgaver av byråkratisk art som fjerner dem fra barna»

Intervjuet: Tora Korsvold (59) er professor ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, der hun underviser ved masterstudiet i førskolepedagogikk.

Født og oppvokst på Lillehammer, utdannet lærer ved Elverum lærerskole,

lærer i barneskolen, historie hovedfag ved Trondheim lærerhøgskole i 1982 og doktorgrad i historie ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim i 1997.

Ansatt som forsker ved Norsk senter for barneforskning (NOSEB), og knyttet

til flere prosjekter finansiert av Norges forskningsråd (FNR), prosjekter som har hatt en internasjonal profil. Temaer har vært barnehagen og det moderne arbeidsliv, barn som moderne forbrukere, og barnehagen som inkluderingsarena. Korsvold har også hatt forskningsopp-

hold ved Universitetet i Göttingen i Tyskland. Hun var medredaktør for NOSEBs tidsskrift *Barn i tidsrommet* 2004 – 2011. Hun har skrevet en langrekke artikler på norsk, engelsk og tysk, og så langt fem bøker. Den foreløpig siste er *Barndom Barnehage Inkludering* (Fagbokforlaget 2011).

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU), der hun begynte i 1977, til å begynne med fortsatt som lærer på deltid i barneskolen.

– Den enkeltboken som tente både meg og svært mange av mine medstudenter mest på denne tiden var Edvard Bulls *Retten til en fortid* (1981), sier hun. – Her forfekter Bull alles rett til en historie, en rett som gjelder også barn, kvinner og arbeidere! Vi studenter ble alle svært begeistret for Bulls historiesyn. I dag ville boken neppe vakt oppsikt, men den gangen var den epokegjørende for faget.

Statlig styrings betydning

Korsvold ville forske på den norske barnehagens historie, og fant straks ut at her var nesten ingenting gjort fra før. Fordelen var fraværet av bindinger og føringer, hun kunne formulere spørsmål og problemstillinger helt fritt.

– Jeg begynte med å ta for meg Midtbyen barnehage i Trondheim. I utgangspunktet var denne barnehagen byens barneasyl. Jeg gikk med andre ord i gang med hva man kan kalle et lokalhistorisk prosjekt, men fant snart ut at denne rammen ble for trang.

– Det var behovet for å se barnehagens nasjonale og politiske historie som trengte seg på. Hvordan vokste barnehagen fram her til lands, hva har den statlige styringen betydd for denne framveksten? spør hun. – Dette er hva doktoravhandlingen min, *Profesjonalisert barndom. Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945 - 90* (1997), i hovedsak handler om. Hvordan ble norsk barnehagepolitikk utformet, en politikk som til å begynne med var sosialpolitikk, familierpolitikk, senere arbeidslivspolitik og likestillingspolitikk. Norsk barnehagepolitikk har som vi kan forstå, levd en rotløs tilværelse med tilhørighet i diverse departementet.

Korsvold mener denne rotløse tilværelsen er symptomatisk for en svak offentlig interesse for barnehager i Norge, med en passiv stat og sen satsing på barnehager. Det er først de siste ti årene utviklingen har gått raskt. Til sam-

menligning har den franske barnehagen vært solid plassert i utdanningssystemet siden slutten av 1800-tallet!

I 1998 ga Korsvold ut boken *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (Abstrakt forlag). Her stilte hun spørsmål om hvordan det kvinnelige har satt preg på barnehagen, hvordan har kvinner formet barnehagearenaen. Her framhevet hun for alvor betydningen av kjønn i barnehagesammenheng. De problemstillingene hun reiser i denne boken var også utgangspunktet for doktoravhandlingen.

I arbeidet med doktorgraden framhever hun samarbeidet med svenske pedagoger og historikere som Ingegerd Tallberg Broman (*Då arbetet var lönen*) og Ann-Katrin Hatje (*Från treklång till triangelndrama*): – Disse og noen til hadde arbeidet med barnehagens historie ut fra historiefaglige vinkler. De ga meg mange impulser, og jeg kunne hente teorier og forskningsfunn som jeg selv kunne bygge videre på.

Et profesjonsrettet faglig syn

– Jeg er opptatt av det politiske, det vil si av statens engasjement. Jeg har imidlertid hele tiden arbeidet med barnehagen på forskjellige nivåer, og jeg har alltid vært svært opptatt av førskolelærerprofesjonen, men særlig til å begynne med i min karriere.

– En av de første artiklene jeg skrev, var *Et kvinneyrke blir til. Barnehagelærerinnenens kvalifikasjonsgrunnlag i pionerfasen* i Historisk Tidsskrift nr. 4/1990. I artikkelen tok jeg for meg framveksten av førskolelærerprofesjonen. Det gleder meg at det var en artikkel som ble mye brukt av andre med tilknytning til barnehagefeltet.

– Samtidig med at jeg har vært opptatt av førskolelærerprofesjonen, er temaer knyttet til den flerkulturelle barnehagen i senere år blitt viktige for meg. Jeg ser min forskning i samspill med hva samfunnet etterspør av kunnskap. Jeg konsentrerer meg om forskningsprogrammer: Hvordan kan min kompetanse og mine kunnskaper brukes, hvordan kan jeg

vinkle mine egne temaer slik at de passer inn, samtidig som den historiske ballasten er med, sier Korsvold.

– Nå er inkludering i barnehagen et hovedtema. Her har jeg også en profesjonsrettet innfallsvinkel, ettersom jeg har et stort minnemateriale liggende i form av intervjuer med tre generasjoner førskolelærere. Hvordan har de forholdt seg / forholder de seg til mangfold?

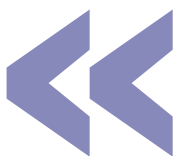
– Barnegruppene har alltid vært mangfoldige, påpeker Korsvold. – Mangfoldet har imidlertid endret karakter; på 1950-tallet ble mangfoldet oppfattet å bestå av klasseforskjeller, nå dreier det seg om etnisitet og etnisk mangfold; igjen sett i et profesjonsperspektiv.

Kvalitet som mantra

– Stikkordet for dagens debatt er kvalitet; kvalitet er viktig, men samtidig blir kvalitet i barnehagen ofte og raskt knyttet opp mot en utdanningspolitisk agenda, sier Korsvold. – I den forstand er kvalitet blitt som et nytt mantra. Jeg ser det slik at kvalitet i høy grad blir ensidig basert på kvalifikasjoner og konkurranse, at barndom gjøres til en investering, og at effektivitet, krav og dokumentasjon blir det vesentlige. Det er lett å være enig i at kvalitet er viktig, men hva forstår vi med kvalitet, hvordan skal kvalitet defineres? Hvem skal bestemme hva som er kvalitet?

– Politisk er kvalitet blitt forbundet tett med tidlig innsats, sier hun. – Tanken er at tidlig innsats minsker framtidige forskjeller, tidlig innsats bidrar til sosial utjevning, og derfor er tidlig innsats noe som må skje i barnehagen. Dette er til en viss grad riktig, men bare til en viss grad. Barnehagen kan bare til en viss grad utjevne sosiale forskjeller – det har vi eksempler på, for eksempel barnehagen i det tidligere Øst-Tyskland. Dette synet på kvalitet har imidlertid ført til en noe ensidig vektlegging av kartlegging og evidensbasert kunnskap.

Korsvold viser til at i barnehagen gjelder også andre kvalitetsdiskurser enn læring. Mye kan legges inn i en utdanningspolitisk agenda, og hun framhever behovet for omsorg: – Omsorg for barna, lek og barnas trivsel i barnehagen, er en diskurs som bygger på tidligere diskurser, og som går tilbake til 1950-tallet. Det gjelder å kunne se hele barnet gjennom å legge vekt på medvirkning, læring og lek. Det dreier seg om det vi nå heller kaller demokratisk danning.



... (det) blir et paradoks ...når barnehagebarna er mest sammen med de voksne med lavest pedagogikkutdanning!



«Mitt håp er at omsorg, lek og læring ikke ofres til fordel for det jeg oppfatter som et snevrere læringsbegrep, ... Den læringen som skjer i barnehagen er noe av det viktigste som skjer der, men hva forstår vi med læring, og hvordan skal den foregå?»

Et snevrere læringsbegrep

Korsvold spør : – Kan vi egentlig bruke redskaper som screening, testing og måling for å undersøke hva som er kvalitet i barnehagen?

– Hvordan kan vi for eksempel måle et barns relasjonelle evner, som dets grad av tilknytning til en voksen i barnehagen? Hvordan kan vi måle kreativitet? Vi kan nevne mange andre elementer som er sentrale for et barns trivsel i barnehagen, som må til for å skape et godt sosialt miljø og et godt sosialt fellesskap. For å finne ut av dette, trenger vi imidlertid en annen verktøykasse!

– Mitt håp er at omsorg, lek og læring ikke ofres til fordel for det jeg oppfatter som et snevrere læringsbegrep, sier Korsvold. - Den læringen som skjer i barnehagen er noe av det viktigste som skjer der, men hva forstår vi med læring, og hvordan skal den foregå?

Hun viser til individorientert tenkning i forhold til fellesskapstenkning. I NOU

(2012:1) *Til barns beste* framheves det at: «Hovedformålet med hjelpen er å bidra til at barnet blir bedre rustet til å begynne i grunnskolen.» Dette, påpeker Korsvold, er individperspektivet. Det kunne vært motsatt, det kunne ha stått noe om hva barnehage og skole kan gjøre med sitt miljø for å inkludere alle barn.

– Barnehagen er viktig for barnet her og nå, sier hun, - men den er viktig også for barnets ferd i det videre utdanningsløpet. Barnehagen er dessuten en sosial arena, en kulturarena, og ikke minst er den velferdsstatens viktigste inkluderingsarena. Vi kan likevel ikke redusere barnehagen til å bli tidlig innsats rettet mot enkeltbarn, vi må også se på samfunnsprosessene, som de sosioøkonomiske forholdene barn og foreldre inngår i. Da er vi tilbake til det politiske mantraet om barn som kapital og nasjonens framtidsinvestering til glede for landets framtidige konkurranseevne.

Behovet for forskning

Også EØS-landet Norges barnehagepolitikk styres delvis utenfra, og i OECD-sammenheng dreier barnehage seg om å kvalifisere barnet for det neste trinnet i utdanningsløpet, for blant annet å hindre frafall senere i dette løpet. Det synes Korsvold er forståelig, og hun viser til at det finnes mye dokumentasjon av at barnehagen faktisk er den best farbare vei i denne sammenheng.

–Spørsmålet er imidlertid hvordan vi best kan utforme barnehagen, hvordan vi best kan utforme skolesystemet, for på beste måte å kunne komme barn og unge i møte, sier Korsvold. Vi trenger mer forskning! Vi trenger også screening og evidensbasert kunnskap, men vi trenger de forskerne som går inn i barnehagen med etnografiske studier, og som ser hvordan menings-skaping foregår. Hva er det som skjer i relasjonene mellom barn og barn, og mellom barn og voksne? Hva er det kvalitative ved denne tilnærmingen?

Steinspranget barnehage i Oslo

Intensjoner og realisering

Vi har denne gangen satt fokus på noen erfaringer fra planlegging og realisering av Steinspranget barnehage i Oslo. Barnehagen er planlagt med basestruktur og sto ferdig i 2009. Hva var intensjonene under planleggingen, og er det samsvar mellom intensjoner fra planleggingen og hvordan barnehagen er tatt i bruk?

Av Birger Dahl og Randi Evenstad
Tegninger: Birger Dahl
Foto: Nils Petter Dahle

Steinspranget barnehage er tegnet av Enerhaugen arkitektkontor AS. Den var en av de første, større barnehagene i Oslo med en ny type romlig organisering, nemlig basestruktur.

I Oslo kommunes funksjons- og arealprogram (2007) står det blant annet at barnehagens fysiske utforming i stor grad har hatt hjemmet som referanse, men nå ønskes en tydeliggjøring av barnehagen som en offentlig pedagogisk institusjon og arena for omsorg, lek og læring fra sju fagområder (KD 2006). Barnehagene skulle fornyes og det fysiske miljøet skulle gi plass for mer varierte aktiviteter enn de tradisjonelle avdelingsbarnehagene. Barnehagene skulle utformes som en pedagogisk institusjon tilrettelagt for barns utforskning og lekelyst. De nye byggene skulle ha base- eller sonestruktur og gi både trygghet og utfordringer i barnehagehverdagen.

Arkitekter og bestillere for Steinspranget oppfattet dette som et utfordrende ønske om at bygning og uteområde til sammen skulle romme en fornyet og mer frodig og allsidig barnehagehverdag.

Barnehagene i Oslo ble inntil 2009 planlagt med bydelene som bestillere, med funksjons- og arealprogrammet som forutsetning. Steinspranget barnehage ble utformet i en prosess med mange møter der barnehagekonsulenter med førskolelærerbakgrunn, verneombud og etter hvert den framtidige styreren formulerte ønskene for den nye barnehagens innhold og funksjoner. Sammen diskuterte de arkitektens forslag til planløsninger. Prosessen og samarbeidet ble opplevd som nyskapende og konstruktivt. Mye skulle falle på plass i møte med forutsetninger gitt av tomt, terreng, reguleringsbestemmelser, krav i lover, forskrifter og økonomi.

Steinspranget barnehage er planlagt med

kapasitet for sju hjemmebaser med gruppestørrelse tilsvarende sju avdelinger: $7 \times 18 = 126$ storebarnsekvivalenter. Det reelle barnetallet ville ligge på ca. 100 fordi barn under tre år krever større plass per barn.

En ny type barnehage

Utformingen av Steinspranget var på mange måter et nybrottsarbeid både for arkitekter og pedagoger. Man manglet erfaring fra barnehager der fellesarealene omfatter store deler av lekearealet. Funksjons- og arealprogrammet (2007) ga frihet til å bestemme forholdet mellom størrelsen av fellesarealer og basenes areal i den enkelte barnehage. Lekearealet i en base-/sonebarnehage og i en avdelingsbarnehage er det samme, 4 kvadratmeter (kvm) for en storebarnsekvivalent. Det er dette arealet som er til disposisjon uavhengig av barnehagetype. Små hjemmebaser gir mulighet for store fellesarealer og større baserom gir mindre igjen til felles bruk.

Pedagogiske vurderinger i hvert enkelt tilfelle må være avgjørende for basenes størrelse og utforming. Hvordan ønsker man å bruke basene? Hvilke aktiviteter skal forgå i basen og hvilke i felles arealer? Skal basen huse måltider og hvile eller tenker en at måltider foregår i fellesareal tilknyttet et sentralt kjøkken? Skal barna sove i basene eller primært i vogner ute?

Hjemmebasene i Steinspranget er på ca. 17 – 20 kvm, altså små i forhold til arealet i en avdeling. Mange av aktivitetene i Steinspranget var tenkt å finne sted i fellesarealene, basene var tenkt som barnets og barnegruppens lille, trygge havn. Fellesarealet i Steinspranget utgjør omtrent 75 prosent av lekearealet i barnehagen, mens felles areal i en tradisjonell avdelingsbarnehage kan utgjøre inntil 25 prosent.

I sonebarnehagen er 100 prosent av lekearealet fellesarealer og her er det ikke spor av

Bygget uttrykker en vilje til å lage en ny ramme for barnehagens liv. Det er lagt vekt på god kontakt ute-inne. Det overdekkede arealet var tenkt som plass for uteaktiviteter – etter at småbarna ble flyttet ned er det overdekket inngang og soveplass, og dette fungerer godt.

DAGENS BARNEHAGE

base eller avdeling i barnehagens fysiske utforming, selv om visse områder(soner) avsettes for spesielle grupper eller aktiviteter. Arealfordelingen mellom fellesarealer og baser gir avgjørende føringer for organisering av barnegruppene og barnehagens hverdag.

Tomten for Steinspranget barnehage har skrånende terreng. Det var naturlig å bygge en hovedetasje på gateplan pluss en underetasje. Felles atkomst og garderober, alle baser og en del av tiliggende fellesarealer ble lagt til hovedetasjen. Alle baser skulle ha samme forhold og tilgjengelighet til fellesarealene. Basene ble lagt på rekke langs den buede ytterveggen. Grepet uttrykker intensjonen om hjemmebasen som det lille, trygge og kjente utgangspunkt for barnas utforskning av barnehagens varierte felles arealer. Fellesarealene var dels åpne arealer og dels tema/aktivitetsrom. De åpne fellesarealene var tenkt innredet med aktivitetskroker som supplement til basene.

Det ble laget flyttbare bokser – romirom – som kunne huse aktiviteter og materiell, være teater-scener og gjemmesteder. Her var tanken at barna med hjelp av personalet i stor grad kunne definere og endre innhold og bruk etter skiftende interesser og prosjekter. Allerede i 1976 skrev Eva Balke at åpne og fleksible barnehagebygg gir både barn og pedagoger bedre muligheter til selv å definere og utforme det fysiske miljøet etter skiftende interesser og behov.

Barnehagen ble utformet med variasjon av





svakt og sterkt kodete rom¹. Gymsal, vannlekerom og snekkerrom ble lagt til underetasjen med god kontakt til de tilliggende uterommene på nedsiden av bygget. Her var tanken at motorisk lek og grovere formingsaktiviteter og snekkerier kunne vokse ut i det overbyggede uterommet uavhengig av vær og årstid. Vi har sett eksempler på dette i engelske barnehager der skillet mellom inne- og uteaktiviteter var mindre kategorisk. Staffelier og malersaker er tilgjengelig i nære, overdekkede uteområder og malerier kan utformes utendørs - også på regnværsdager. Eller at for eksempel byggbar sand og leire kan tas inn under tak og supplere materialtilgangen utendørs når uteplassen ellers er snø eller islagt holke.

Tatt i bruk som sonebarnehage

Steinspranget er tatt i bruk som sonebarnehage, det vil si at lekearealet i sin helhet er fellesareal. Rommene som var tenkt som hjemmebaser er omdefinert som temarom til felles bruk. Barnehagen deler hele arealet uten eget privat areal for hver barnegruppe, men har i stedet organisert en sone for småbarna under tre år og en sone for større barn.

Under planleggingen av barnehagen var et område i 1. etasje tenkt forbeholdt baser og fellesareal for de minste barna. Personalet opplevde forholdene for småbarna som såpass utfordrende i den åpne planløsningen at de valgte å flytte de yngste ned i underetasjen. Her er det etablert en romslig sone for 19 små-

barn under tre år. Det planlagte «snekkerrommet» med dører til det overbyggede utearealet er blitt inngang med garderobe. Det overdekkede området for utendørs aktiviteter er blitt til overbygget atkomst og soveplass i vogner. Store vinduer gir god kontakt og oversikt mellom ute og inne. Både personalet og foreldre er godt fornøyde med den avgrensning og ro flyttingen har gitt for de yngste barna.

I hovedetasjen har de eldre barna fått hele etasjen til sin disposisjon. Styrer Espen Wiik uttrykker tilfredshet med denne bruken av bygget, men sier samtidig at han ikke ser bruken som statisk: Det arbeides stadig med å utvikle interiøret og finne bedre løsninger. Kanskje flytter småbarna opp igjen en gang, kanskje ikke.

Både personalet og barna setter pris på samarbeidsrelasjonen de har fått i barnehagen. Styreren ønsker seg ikke tilbake til avdelingsbarnehagen. Både voksne og barn blir godt kjent på tvers av grupper. De voksne samarbeider bra og det er ikke behov for å sette inn vikarer. Hyppig vikarbruk kan like gjerne oppleves som en belastning som en hjelp og barnehagen har ikke avsatt penger til vikarbudsjet, ifølge styrer.

Bygget oppleves som romslig, lyst og variert. Her er både store åpne fellesrom, avlukkede rom og mange smårom der grupper kan samles. Her er plass for bevegelse og sanglek med mange deltagere i fellesrommet og for aktiviteter i smågrupper i temarom. Sentralt i etasjen ligger kjøkkenet som er innredet for

samarbeid mellom store og små. Et ønske fra personalet er at hvitevarer hadde vært bedre dimensjonert for storkjøkkendrift. Én komfyr er lite når 100 barn skal ha pizza!

Refleksjoner over bruken

Styrer Wiik mener kvaliteten på personalets arbeid utfordres og utvikles i de åpne rommene der handlinger og væremåter blir synlige på godt og vondt. Samarbeidet mellom gruppene fungerer godt. Her er det lett å se og gi hverandre en håndstrekning når det trengs og det er vanskelig å gjemme bort dårlig pedagogikk. Personalet har helt fra åpningen av barnehagen uttrykt at de synes det er krevende, men interessant å ta barnehagen i bruk. Bygningenes fleksible og åpne utforming har gjort det mulig å endre organiseringsmodell i tråd med den praksis personalet ønsker å etablere. Personalet har hele tiden arbeidet seg frem til nye løsninger og bygget kan i fremtiden få en annen bruk.

Som arkitekter har vi fulgt med på hvordan denne og andre barnehager er tatt i bruk. I Steinspranget har vi sett at bygget har gitt personalet med bakgrunn i avdelingsbarnehagen flere utfordringer, men at de har vært løsningsorienterte og i dag uttrykker at det har vært verd strevet. Utfordringene ligger både i organisering av barn og voksne i forhold til sambruk av fellesarealer, i å se fellesarealene og baser som en helhet og i å få til en interessant innredning.

Det ser ut til at det legges mye energi i organisering av barn og voksne, og mindre i innredning som støtter opp om innholdet i baser, fellesarealer og temarom. Det er et stykke igjen før innredningen kan sies å være lesbar og inviterende til ulike fagområder, jfr. rammeplanen, eller den kan sies å stimulere barns selvstendighet, lek og utforskertrang. Dette er ikke spesielt for denne barnehagen.

Mange års fotodokumentasjon i Oslo-området viser at det er langt mellom inspirerende innredning i barnehagene. Det møbleres langs veggene, store bord og høye reoler dominerer også i de nye barnehagetyperne. Bøker og materiell er ofte stuet bort i hyller langt over barnas rekkehøyde. Mange temarom er sparsomt innredet eller avlåste istedenfor å gi barna gode aktivitetsmuligheter. Slik begrenses barnas valg og medvirkning, dette i motsetning til intensjoner om et mer frodig lek- og læringsmiljø i de nye barnehagene slik Oslo kommunes funksjons- og arealplanen ga bud om.

Trondheim vs. Oslo

I Trondheim har erfaringene fra prosjektet *BARN & Rom – 1000 spørsmål* vist at bevisst satsing på utvikling av personalets kompetanse

Fra grovgardero-
ben, som også var
tenkt som lekeareale i
overgangen mellom
ute og inne. Gardero-
beboksene har ut-
trekkbare rom for tøy
og sko, men det er litt
for liten plass for fire i
hvert rom- tre hadde
vært OK. Det er eget
tørkerom i tilknytning
til grovgardero-
ben.



når det gjelder innredning har førte til bedre leke- og læringsmiljø. Bedre verkstedstilpasning virket berikende på barnas lek. Lave oppbevaringsreoler og podier med tilgjengelig materiale virket forlokkende på barna, som ble mer selvstendige igangsettere av egen aktivitet og lek. Arbeidet med endring av det fysiske miljøet medførte prosesser i personalet der den enkeltes barnesyn, grunnsyn og syn på voksenrollen ble bevisstgjort (Eggesbø 2012). Vi etterlyser en tilsvarende satsing på kvalitativ god innredning i Oslo-barnehagene, både i tradisjonelle avdelingsbarnehager og i de nye base- og sonebarnehagene.

Barnehager som er blitt tatt i bruk som sonebarnehage omtales ofte som basebarnehage. Det kan tilsløre endringene i forutsetningene og medføre uklar erfaringsutveksling omkring bruken av bygget. Dette er ikke enestående for Steinspranget, også andre «base»-barnehager brukes som sonebarnehage. Vi har betonet viktigheten av å operere med felles begreper for å kunne utveksle erfaringene med de ulike organiseringsformene (Dahl og Evenstad 2012).

Sonebarnehager bryter radikalt med innarbeidede mønster fra avdelingstankegangen – som de fleste barnehageansatte har sin erfaringsbakgrunn fra og som krever en annen organisering og ledelse. Kladden Kanvas-barnehage i Bergen er et godt eksempel på hvordan arbeidet i en avdelingsfri sonebarnehage kan ledes og organiseres (Første steg nr. 3/2011).

Betydningen av samarbeid

Under prosjektering gjøres alle vurderinger av barnehagens eier, arkitekter og representanter for brukerne. Personalet som skal arbeide i den nye barnehagen tilsettes nærmere oppstart og er sjelden med i planleggingen. Derfor kan det være viktig at intensjonene fra planleggingen gjøres kjent for dem som skal ta barne-

hagen i bruk og at innredningen følger opp intensjonene i bygget. En oppstartsfase med vekt på samarbeid mellom dem som planla bygget og de som skal ta det i bruk – mellom arkitekter, bestillere og personalet – kunne kanskje bidra til bedre samsvar mellom bygg, innredning og pedagogisk innhold.

I Steinspranget innebar flytting av småbarna ned i underetasjen at barnehagen mistet både snekker rom, aktivitetsrom/gymsal og overdekket byggelekeplass. En tydeligere avskjerming av arealet for småbarna i 1. etasje kunne gitt de samme kvalitetene som småbarnssonen i underetasjen har i dag, men arealet måtte avgrenses bedre med innredning eller vegger. Løsningen kunne fungert omtrent slik man har oppnådd ved å flytte småbarna ned.

Barnehagene, ikke minst de store barnehagene, brukes intenst. Kvaliteten i materialbruk og innredning må prioriteres høyere. Steinspranget har fått økt barnetallet fra 126 til 144 storebarnsekvalenter. Det øker presset på arealene, særlig på garderober og inngangsforhold. Bygningen for øvrig ser ut til å ha hatt kapasitet til dette, det virker sjelden overfylt verken i denne eller andre nyere barnehager vi har besøkt. Men barnehagen begynner allerede etter tre års drift å bære preg av slitasje.

En bevissthet omkring behovet for slitesterke og vedlikeholdsfrie byggematerialer er en annen erfaring fra denne og andre nye barnehager. Det er ikke nok med robust gips. Mer bruk av treverk som for eksempel i Fjell barnehage i Drammen (jfr. Første steg nr.1/2012) og i Svartlamoen barnehage i Trondheim (massivtreelementer i vegger) gir barnehager som tåler røffere bruk. God kvalitet på akustikk og lyddemping er helt avgjørende i barnehager med store, åpne rom.

I Steinspranget er akustikken bra. Akustikkbelegg på gulv hjelper, men krever godt ren-

hold. Valg av utstyr og møblering med lyddempende egenskaper kan gi god effekt. Systemhimlinger gir god akustikk, men de enkleste gir fort et simpelt inntrykk om platene ikke holdes på plass.

Behov for felles forståelse

Barnehagene i Oslo skulle etter prosjekteringsanvisningen gå fra å være hjemmelike til å bli tydeligere institusjoner for lek og læring. I ettertid stiller vi spørsmål om dette var klart nok definert – eller forstått på samme måte av de som planla barnehagene og de som innredet dem og tok dem i bruk.

Utfordringene med innredning av barnehagens rom synes underkommunisert i planleggingsprosessen for de nye barnehageformene. Stikkord her er både kunnskap om betydningen av det fysiske miljøet, evne til å skape stimulerende miljø, og tydelig ledelse av planleggings- og endringsprosesser. Pedagoger og arkitekter i kan i samarbeid utvikle slik kompetanse.

De nye barnehagemodellene har av enkelte blitt tolket inn i et ensidig nyliberalistisk perspektiv, det vil si med økonomiske intensjoner om effektivisering og rasjonalisering som drivkraft bak endring av byggenes planløsning fra avdelingsinndelt til mer åpne og fleksible (Kjørholt & Tingstad, 2007).

Som arkitekter bak utforming av Steinspranget barnehage opplevde vi at det som ble vektlagt i planprosessen var å skape en god ramme for en mer interessant barnehagehverdag. Dette resulterte i en radikal planløsning og arealdisponering, og i et design som uttrykker vilje til å gjøre barnehagen til ramme for et nytt innhold. For å lykkes må det fysiske miljøet og de pedagogiske intensjonene spille sammen. I Steinspranget har bygningen vist seg mulig å bruke på mange måter, men den gir, som de fleste bygninger, føringer.

Plan 1. etasje
dagens bruk.
Baser brukt
som temarom



Plan underetasje
dagens bruk.
Småbarnssone i
underetasje

Plan 1. etasje
slik den først
var planlagt
med alle
baser oppe.



Plan under-
etasjen slik
den var plan-
lagt.

Kilder

Balke, E. (1976). Barnehagen - innføring i praktisk førskolepedagogikk. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
Dahl, B. og Evenstad, R. (2012). Arkitektur og pedagogikk. I Krogstad, A., Hansen, G., Høyland, K., Moser, T. (red.). Rom for barnehage, flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø, s.172-191. Bergen: Fagbokforlaget.
Eggesbø, M. (2012). Barn & rom - 1000 spørsmål. I Krogstad, A., Hansen, G., Høyland, K., Moser, T. (red.). Rom for barnehage, flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø, s. 249-267. Bergen:

Fagbokforlaget.
Oslo kommune (2007). Funksjons- og arealprogrammet for kommunale barnehager i Oslo.
Kunnskapsdepartementet (2009). Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver.
Kjørholt, A.T. og Tingstad, V. (2007). Flexible Places for Flexible Children? Discourses on New Kindergarten Architecture. I Zeiher, H., Devine, D., Kjørholt, A. T. & Strandell, H. (red.). Flexible Childhood? Exploring Childrens Welfare in Time and Space, s.169-189. Odense: University press of Southern Denmark.

1 Koding refererer til i hvilken grad rommets funksjon er definert i selve utformingen.



Om artikkelforfatterne: Randi Evenstad (randi.evenstad@hioa.no) er høgskolelektor i pedagogikk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), der hun og førstelektor Aslaug Andreassen Becher driver delprosjektet Rom for en ny barnehage - intensjoner og realisering i samarbeid med Enerhaugen Arkitektkontor AS. Prosjektet inngår i et større tverrfaglig HiOA-prosjekt om Barnehagebygg i storby - materialitet, lek og læring. Birger Dahl (b.dahl@enerhaugen.com) er sivilarkitekt MNAL, Enerhaugen Arkitektkontor AS. Kontoret har tegnet flere barnehager og skoler i sin 25-årige historie, og ønsker å bidra til å utvikle barnehage- og skolebygninger og bruken av dem gjennom blant annet deltakelse i HiOA prosjekt (private bilder).

Barnehagen som arena for vekst og trivsel

Forskere ved Nasjonalt folkehelseinstitutt ønsker å finne ut hvilke faktorer i barnehagen som kan påvirke barns trivsel, utvikling og læring. 24 000 familier med femåringer i barnehage deltar i denne undersøkelsen som forskerne selv kaller unik i internasjonal sammenheng.

Av Siri Saugestad Helland, Marika Vartun, Ole Melkevik, Ratib Lekhal og Synnve Schjølberg

Barnehagens rolle og betydning i samfunnet er i endring. Det har vært en kraftig vekst i andelen barn som går i barnehage de siste ti årene, spesielt blant de minste. Andelen av ett- og toåringer som går i barnehage har økt fra 38 prosent i 2001 til 79 prosent i 2010. Blant tre- til femåringer går 96 prosent av barna i barnehage (SSB 2010). I dag er målet om full barnehagedekning for barn over ett år nådd, og ettersom flere og flere barn tilbringer en stor del av barndommen i barnehagen, rettes nå søkelyset mot innholdet i og kvaliteten på barnehagen. Hvordan er hverdagen for barna i barnehagen? Hvilke kvaliteter i barnehagen er viktige for å sikre positiv utvikling hos barna? Nasjonalt folkehelseinstituttets barnehageundersøkelse har som mål å belyse disse temaene.

Det har i lengre tid pågått en stor debatt om hvilke konsekvenser den høye barnehagedekningen kan ha for barns utvikling, både nasjonalt (f.eks. Smith 2010 og Juul 2011) og internasjonalt (f.eks. UNICEF 2008). På den ene siden hevdes det at barnehagen kan være positiv for barns utvikling (Bradley & Vandell 2007). Dette støttes blant annet av studier som viser at barns språkutvikling fremmes av pedagogisk stimulering (Lekhal mfl 2010), og at barnehageopphold har gunstige effekter på barns sosiale kompetanse (Borge og Melhuish 1995). Andre legger vekt på at det kan være skadelig for barn å oppholde seg mye av tiden utenfor hjemmet (Belsky 2009). Støy, stress

og lite eller dårlig en til en-kontakt med voksne er faktorer i barnehagen som potensielt kan ha negativ påvirkning på barns utvikling (Bakken 2011, Marthinsen 2011, NOVA 7/2010).

God kvalitet gir bedre ferdigheter

Det man kan enes om er at kvaliteten på barnehagen spiller en viktig rolle når man skal vurdere barnehagens betydning for barns utvikling. Resultater fra en rekke studier viser at barn som går i barnehager med god kvalitet, gjennomgående utvikler bedre ferdigheter på en rekke områder enn barn som går i barnehager med lav kvalitet (Bradley & Vandell 2007). Kvalitetsbegrepet er imidlertid sammensatt og må defineres på flere nivåer for å fange forskjellige perspektiver. Mange studier skiller mellom strukturkvalitet og prosesskvalitet (Pianta 2007).

Strukturkvaliteten kan defineres som den enkelte barnehagens rammebetingelser. Eksempel på dette er antall barn per voksen, personellet utdanning og erfaring og inne- og utemiljøets utforming.

Prosesskvaliteten i barnehagen viser til kvaliteten på de interaksjoner barnet medvirker i, og her igjennom lærer av. Det kan dreie seg om lek med jevnaldrende, samtaler med voksne, eller deltakelse i forskjellige aktiviteter. Kvaliteten på disse prosessene kan sies å variere i forhold til om barna har mulighet å være med på stimulerende og engasjerende samtaler, lek og læringsaktiviteter (Grøver Aukrust & Rydland 2009). Både strukturkvalitet og prosesskvalitet har vist seg å spille en viktig rolle for barns utvikling på kort og lang sikt, og det er behov for å studere de mer i detalj.

For å kunne studere effekter av barnehagekvalitet på barns utvikling, også når det tas hensyn til at barna har ulike forutsetninger når de begynner i barnehagen (justere ved hjelp av kontrollvariabler), er det er viktig å kartlegge begge dimensjoner.

Mer norsk og nordisk forskning trengs

Selv om det etter hvert er kommet gode norske studier av effekter på barns utvikling av opphold i ulike typer omsorgstilbud, er få av disse store nok, eller av høy nok kvalitet til at man kan anta at resultatene er gyldig for de fleste barn. Den eksisterende kunnskapen på området er derfor i stor grad basert på forskning fra andre land eller på studier med relativt få deltakere. Dette er problematisk fordi det norske (og nordiske) barnehagetilbudet er tydelig annerledes enn tilbud i andre land.

For eksempel begynner mange barn i USA i barnehage allerede før de er seks måneder og de passes ofte i flere typer enheter (barnehage, dagmamma og familie) i løpet av uken (NICHD Early Child Care Network 1997, UNICEF 2008). I tillegg skiller amerikansk barnehagepedagogikk seg vesentlig fra nordisk.

Mens den nordiske barnehagepedagogikken preges av et dannelsesperspektiv, hvor barnets egen stemme har en legitim gyldighet (Glaser 2011), har den amerikanske et utpreget skole- og utdanningsperspektiv (Marcon, 2002).

I lys av den store barnehagesatsingen i Norge er det viktig å fremskaffe mer kunnskap om hvordan best mulig tilrettelegge slik at flest mulig barn kan få muligheten til å få høy grad av trivsel og gode utviklingsmuligheter i barnehagen. Vi trenger også mer kompetanse om hvordan vi kan ivareta barn med språkvansker, eller andre spesielle behov. For å undersøke dette trenger vi store, norske studier som følger barn over lengre tid.

Mangel på norske oversiktsstudier

Det meste vi vet om barnehagekvalitet i Norge dag, kommer fra kvalitativ forskning i pedagogisk tradisjon. Den kvalitative forsknings-



Om artikkelforfatterne og om SOL-studien: Alle er medarbeidere i SOL-studien (SOL@fhi.no), f.v. Siri Saugestad Helland, psykolog og koordinator, Marika Vartun pedagog og koordinator, Ole Melkevik, ph.d. og forsker, Ratib Lekhal, pedagog og ph.d.-stipendiat, og Synnve Schjølberg, psykolog og spesialist i klinisk psykologi og prosjektleder. Studien *Språk og læring – SOL* – er en studie av, språkvansker og læringsutbytte hos barn fra seks måneder til åtte år. Den gjennomføres i regi av Nasjonalt folkehelseinstitutt i samarbeid med Kunnskapsdepartementet. Den nye datainnsamlingen fra barnehagene har som mål å samle kunnskap om sammenhenger mellom kvaliteter i barnehagen og barns utvikling, sammenhenger som kan generaliseres for norske forhold. Du kan lese mer om SOL-studien her: www.fhi.no/sol.



metoden har avdekket mange viktige funn som i stor detalj beskriver samspillet mellom voksne og barn, samt faktorer som ser ut til å fremme eller begrense gode prosesser i barnehagen. Et viktig supplerende steg i forskningsprosessen er nå ved hjelp av kvantitative forskningsdesign å se hvorvidt disse mønstrene kan karakteriseres som typiske eller sjeldne for barn flest.

Mangelen på kvantitativ design i barnehagestudier er også blitt påpekt av Magne Mogstad fra Statistisk sentralbyrå (SSB) og Terje Ogden fra Adferdssenteret. De trekker frem et av forslagene i Brenna-utvalgets rapport NOU *Med forskertrang og lekelyst* (2010) som et eksempel på hvordan man kan forbedre kunnskapsgrunnlaget i forhold til tiltak rettet mot norske førskolebarn:

«Utvalget understreker imidlertid den store mangelen på kvantitative studier innenfor barnehagefeltet, og mener det må satses betydelig mer på kvantitativ forskning. Det er et tankekors at systematiske kunnskapsoversikter over barns utbytte av å gå i barnehage fremdeles må underbygges av kontrollerte evalueringsstudier fra 1970-tallet. Det er derfor et stort behov for flere kvantitative analyser av hvordan norske barns sosiale og emosjonelle utvikling, så vel som deres kognitive og språklige ferdigheter, påvirkes av ulike barnehage tilbud. Utvalget mener også at det mangler kvantitative studier av hvordan barnehager fungerer i forhold til risikoutsatte barn eller barn med spesielle behov.» (Mogstad og Ogden 2010, s.82)

Det finnes svært lite datamateriale som er velegnet til å studere barns utvikling sett i lys av kvaliteten på det omsorgstilbudet barn har hatt i løpet av førskolealderen. På grunn av stor individuell variasjon mellom barn både i læreforutsetninger og individuelle kjennetegn, trenger man store befolkningsbaserte undersøkelser for å forstå samspillet mellom hvordan miljøet virker sammen med individspesifikke kjennetegn (NOVA 6/2008).

Før man kan gi råd eller utforme retningslinjer om hva som generelt er god praksis i norske barnehager, er det viktig å finne ut om forskningsfunn fra mindre studier er genera-



liserbare til også å gjelde større populasjoner, eller om de har kommet som en konsekvens av spesielle omstendigheter som var utenfor forskerens kontroll. Ved hjelp av kvantitative studier kan man i større grad studere hva som er typisk for en gruppe barn, og hvor stor variasjon det er mellom dem. Man kan også teste hypoteser om sammenhenger mellom noen spesifikke karakteristika ved barna, og forhold i miljøet.

For eksempel kan man se på om det er tilfelle at barn som går i friluftsbarnhager har bedre balanse eller grovmotorikk enn de barn som ikke gjør det, eller om lange dager i barnehagen påvirker barnas utvikling eller ikke. Som Mogstad og Ogden (2010) trekker frem har denne type forskning vært mangelfull i forhold til å bygge opp kunnskap om hvorvidt den eksisterende praksis i barnehager er ubetinget bra, eller om det er ting som vi kan forbedre i tiden fremover.

Ny barnehageundersøkelse fra Folkehelseinstituttet

Språk og læring - språkvansker og læringsutbytte-studien (SOL) ved Folkehelseinstituttet er nå i gang med en stor barnehageunder-

søkelse som har som mål å samle kunnskap om sammenhenger mellom kvaliteter i barnehage om barns utvikling som kan generaliseres til barnehager og barn generelt i Norge.

SOL-studien er et samarbeidsprosjekt mellom Folkehelseinstituttet og Kunnskapsdepartementet som tok til i 2007. I SOL-studien studerer vi barns språk- og læringsbetingelser fra et tverrfaglig- og longitudinelt perspektiv. Vi ser blant annet på hvordan sosiale ferdigheter, motorisk utvikling og oppmerksomhet henger sammen med språkutvikling fra så tidlig som 18 måneder. Videre undersøker vi om deltakelse i ulike omsorgstilbud, som barnehage, familiebarnehage og/eller dagmamma påvirker stabilitet og endring i barns språklige ferdigheter og læring i førskolealderen.

Data fra Den norske mor og barn-undersøkelsen

SOL-studien bruker data fra *Den norske mor og barn-undersøkelsen* (MoBa) som er en longitudinell og befolkningsbasert undersøkelse. Rekrutteringen til studien har pågått fra 1999 til og med 2009 og totalt har mer enn 100 000 gravide kvinner blitt med i studien. Disse kvinnene er fulgt opp både i løpet av graviditeten og etter at barnet er født, og har svart på spørreskjema om blant annet helse, utvikling, livsstil, kosthold, bolig, sosiale- og økonomiske forhold.

Disse opplysningene brukes nå til å finne svar på en rekke spørsmål som handler om forebygging av sykdom og helseutvikling hos mor og barn. Spørreskjemaene lagres med et kodenummer, slik at forskere som arbeider med materialet ikke kan finne ut hvem som har svart på hvert enkelt skjema. MoBa ledes og drives av Nasjonalt folkehelseinstitutt (se www.fhi.no) og er beskrevet i større detalj i Tidsskrift for Den norske legeforening (Magnus mfl 2006).

I spørreskjemaundersøkelser er man opptatt av hvor godt svarene i spørreskjemaet stemmer overens med hvordan det er i praksis. Når foreldre rapporterer om sine barns ferdigheter, vil noen si at de lett overvurderer hva barna kan og at en derfor ikke kan stole helt på hva

de rapporterer. Dette er et viktig argument som vi i høyeste grad tar på alvor.

MoBa-studien har to store understudier knyttet til seg, Autisme-studien (<http://www.fhi.no/abc>) og ADHD-studien (<http://www.fhi.no/adhdstudien>), som fokuserer på barns utvikling, og som begge inviterer barn og familie til en klinisk undersøkelse av barnets utvikling og helse. Samlet sett har ca. 2000 barn (både barn med spesielle behov samt kontrollpersoner) blitt undersøkt av psykologer og barnepsykiatere.

Man har funnet godt samsvar mellom hva foreldre har rapportert i MoBa-spørreskjemaet med hensyn til språklig mestring, og hvordan barna gjorde det på ulike tester og språkkartlegging i de kliniske undersøkelsene. Tilsvarende godt samsvar har man funnet mellom pedagogenes rapportering på spørreskjema om barna i barnehage i forhold til både foreldrerapport og de kliniske undersøkelsene av barnas språkkompetanse (Schjølberg m.fl., til vurdering). Vi kan derfor si med rimelig stor grad av sikkerhet at informasjonen vi får om barns språkutvikling fra MoBa-skjemaene, har god troverdighet. Dette støtter at målene vi har på barnas utvikling reflekterer faktisk kompetanse hos barna.

Spørreskjema til barnehagene

SOL-studien er nå i ferd med å sende ut et omfattende spørreskjema til rundt 24 000 familier med femåringer i barnehage, femåringer som også er med i MoBa-undersøkelsen, dette for å få vite mer om hvordan barnas hverdag i barnehagen er. Skjemaet sendes til familiene til MoBa-barn som fylte/fyller fem år i perioden juni 2011 – desember 2012. Vi håper at så mange som mulig av familiene ønsker å delta i denne delen av MoBa-undersøkelsen ved å gi det utfylte skjemaet til barnets avdelingsleder.

Vi vektlegger å finne ut hvordan barnet blir oppfattet av personalet, samtidig som vi ønsker å kartlegge leke-, omsorgs- og læringsmiljøet i barnehagen. Kunnskapen vi får vil vi kunne sammenstille med all den informasjonen vi fra før har om barnets utvikling fra MoBa-undersøkelsen. Vi er spesielt interessert i hvordan ulike faktorer i barnehagen kan påvirke barns trivsel, utvikling og læring. Ved hjelp av den informasjonen vi får tak i igjennom MoBa og barnehagestudien kan vi både omtale hvilke

kvaliteter i barnehagene som er av særlig betydning for en positiv utvikling hos barn flest, men også hos barn med spesielle behov, som språkforsinkelse eller lære vansker.

Gjennom spørreskjemaet får vi vite om barnehagen er en avdelings-, base- eller sonebarnehage, og hvor mange barn som går i barnehagen totalt og i den avdelingen som MoBa-barnet går. Vi har mange spørsmål knyttet til hvordan barnet har tilpasset seg avdelingens struktur og hva de voksne i barnehagen legger vekt på i det daglige arbeidet. Vi stiller spørsmål om organisering og praksis sett fra de voksnes side samt hvordan en har tilrettelagt barnas dagsplan. Fordi man kan regne med at minst 10 prosent av barnehagebarn har spesielle læreforutsetninger (Schjølberg mfl 2011), spør vi også om resurser og kompetanse knyttet til disse barna.

Denne studien er unik i internasjonal sammenheng, da barnehageforskningen i ikke-nordiske land vanligvis ikke inkluderer barn med spesielle behov. Mens barn med nedsatt funksjonsevne har rett til prioritet plass i barnehagen i Norge, har de i andre land ingen selvfølgelig plass i barnehagen.

Gir grunnlag for satsing

Den nye barnehageundersøkelsen vil gi oss en verdifull oversikt over variasjonsbredden mellom barnehager når det gjelder faglig ståsted og praksis. Dette kan vi sammenligne med hvilken type barnehage det er, hvilke resurser barnehagen har, og hvordan barna trives og mestrer daglige utfordringer.

Når vi sammenstiller dette med informasjonen foreldrene har gitt om sitt barns utvikling, vil vi kunne beskrive ulike utviklingsveier til barnas mestring og trivsel. Vi vil også kunne finne ut hvordan ulike faktorer i barnehagen modifiserer barnas tidligere utviklingsforløp, samt identifisere hvilke faktorer som er av spesiell positiv betydning for barn med spesielle behov.

Slike resultater vil kunne være nyttige både som grunnlag for overordnede beslutninger om satsning i barnehagene, og for den enkelte barnehagen som kan kunne bruke kunnskapen for å optimalisere sin praksis. Resultater vil bli publisert i en rekke rapporter og fagnotater, de første allerede høsten 2012.

Litteratur

ADHD - studien. <http://www.fhi.no/adhdstudien>

Autisme - studien (ABC studien): <http://www.fhi.no/abc>

Bakken, A. (2011): Barnas beste? Aftenposten side 12-13. Publisert 12.03.11

Belsky, J. (2009): Classroom Composition, Childcare History and Social Development: Are Childcare Effects Disappearing or Spreading? *Social Development*, 18(1), 230-238

Borge, A.I.H. og Melhuish E.C. (1995): A longitudinal study of child behaviour problems, maternal employment, and day care in a rural Norwegian community. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 23-42.

Bradley, R.H. & Vandell, D.L. (2007): Child care and the well-being of children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161, 669-676

Bronfenbrenner, U. (1979): The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard: Harvard University Press

Juul, J. (2011): Barnebedrag. Dagbladet side 86-87. Publisert 22.10.11

Glaser, V. (2011): Barns behov – forstått og definert av hvem? I Glaser, V. Moen K.H., Mørreunet, S. Søbstad, F. (red). Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget 2011.

Grover, Aukrust, V. og Rydland, V. (2009): Barnehagekvalitet og skolefaglig læring: En kunnskapsoversikt. Norsk pedagogisk tidsskrift, (3), 178-188

Lekhal, R., Zachrisson, H.D., Wang, M.V., Schjølberg, S. & von Soest, T. (2010): Does universally accessible child care protect children from late talking? Results from a Norwegian population based prospective study. *Early Child Development and Care*, 1-13.

Magnus, P., Irens, L.M., Haug, K., Nystad, W., Skjærven, R. & Stoltenberg, C. (2006): Cohort profile: The Norwegian mother and child cohort study (MoBa): *International journal of epidemiology*, 35(5), 1146

Marcon, R.S. (2002): Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research and Practice*. Vol 4- Issue 1.

Marthinsen, S. T. (2011): Er barnehage bare bra? <http://www.barnehage.no/no/Kommentar/2010/Er-barnehage-bare-bra/Lastet-ned-28.05.11>

Mogstad, M. og Ogden, T. (2010): Kunnskapsbaserte tiltak for å bedre kvaliteten. Barnehagefolk, 4/2010.

NICHD Early Child Care Network (1997): Child care in the first year of life. *Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology*, (43), 340-360

NICHD Early Child Care Research Network & Duncan, G. J. (2003): Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. *Child Development*, 74(5), 1454-1475.

NOVA 6/2008 (2008): Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt. Borg, E., Kristiansen, I. H. & Backe-Hansen, E. Oslo: NOVA – Norsk institutt for Oppvekst, Velferd og Aldring

NOVA 7/2010 (2010): Siste skanse. En undersøkelse om 3-5 åringer som ikke går i barnehage. Seeberg, M. L. Oslo: NOVA – Norsk institutt for Oppvekst, Velferd og Aldring

NOU 2010:8 (2010): Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn. Oslo: Statens forvaltnings-tjeneste.

Pianta, R. C. (2007): Preschool is school, sometimes. *Education Next*, 7(1), 44-49

Schjølberg, S. Bresnahan, M., Øyen, A., Hornig, M., Eadie, P., Aase, H., Roth, C., Gunnes, N., Surén, P., Stenberg, N., Lie, K. K., Alsaker, Rotia, E., Reichborn-Kjennerud, T., Susser, E., Magnus, P., Lipkin, I., og Stoltenberg, C. (2012): Validation of mother-reported language measures in a population birth cohort; comparing information from the Norwegian Mother and Child Cohort Study (MoBa) and the Autism Birth Cohort (ABC). (Til vurdering);

Schjølberg, S., Lekhal, R., Vartun, M., Helland, S. S. & Mathiesen, K. S. (2011): Barnepass fram til 18... måneder: Sammenhenger mellom barnepass fram til 18 måneder og språklige ferdigheter og psykisk fungering ved 5 år. Rapport 2011:5. Folkehelseinstituttet.

Smith, L. (2010): Mange ettåringer er for små. *Verdens Gang*. Publisert 09.08.2010.

SSB (2010): <http://www.ssb.no/barnehager/arkiv.Lastet-ned-20.05.20>. www.ssb.no

UNICEF (2008): UNICEF Innocenti Research Center Report Card 8: The child care transition. Florence: UNICEF Innocenti Research Center.

Årsplanarbeidet

i skillet mellom tradisjon og nytenkning

Årsplantekster kan lett bli ufordøyde avskrifter av barnehagelov og rammeplan, hevder forfatterne. De mener å se et behov for å utvikle en mer kritisk holdning til arbeidet med årsplantekster, et ansvar de tildeler både personalet i barnehagene og utdannerne ved høyskolene.

Av Rune Hoff Johannessen og Hilde Ellingsen

Bakgrunnen for denne artikkelen er funn fra vårt forskningsarbeid i forbindelse med vår masteroppgave våren 2010. Vår interesse for årsplanen og årsplanarbeid springer ut av mange år med tidkrevende og utfordrende arbeid med årsplaner i egen barnehage. Vi har ofte lurt på hvorfor vi utformer årsplanen slik vi gjør, og hvorfor vi skriver det vi skriver. Er årsplanen et verdifullt arbeidsredskap for personalet? Er den informativ for foreldrene, og tilfredsstillende den tilsynsmyndighetens krav?

Årsplanbegrepet kom inn i det barnehagefaglige språket i forbindelse med endringene i lov om barnehager i 1984. I 1987 ga Barne- og familiedepartementet (BFD) (?) ut en veileder som var ment å være et bidrag i arbeidet med å utvikle den pedagogiske planleggingen i barnehagen. Ifølge veilederen (*Hvordan lage årsplan i barnehagen: en veileder i planleggingssprosessen*, 1987) skulle årsplanen 1) gi en presentasjon av barnehagen, 2) presentere aktivitetene i barnehagen, 3) forklare bakgrunnen for de mål barnehagen satte for sitt arbeid, og 4) gi en oversikt over den pedagogiske virksomheten gjennom året.

Veilederen var det første nasjonale dokumentet som ga retningslinjer for årsplanens innhold og utforming, inntil Rammeplanen kom i 1996. Føringerne i rammeplanen skulle sikre et visst innhold og definere kvalitetsstandarden for det pedagogiske arbeidet.

Rammeplanen representerte på mange måter overgangen fra en privat og kanskje usynlig praksis til en mer offentlig og synlig virksomhet (Strand 1996). Den ble av mange sett som en maksimumsplan, med frihet til å velge innhold og lærestoff. Den ble sett på som vei-

ledende og som en bekreftelse av den praksis som allerede fantes i barnehagen (Alvestad 2004). Innføringen av en rammeplan ga helt klart føringer om at kvaliteten på tilbudet i barnehagen måtte bli mer standardisert. Innføringen av en rammeplan kan også på noen områder sees i sammenheng med andre lands nasjonale planer om et bedre tilbud for de yngste barna (*Head start and early intervention*, 1968; Washington & Oyemade, 1987). Det politiske siktemålet har både i Norge og andre land hatt mer fokus på sosial utjevning enn på læringsaspektet ved å gå i barnehagen.

Begrensning og inspirasjon

Rammeplanen ble revidert i 2006. Den nye planen stilte krav til årsplanens innhold, «bør» og «kan» ble skiftet ut med «skal» og «må». Barnehagen som et sted for læring ble tydeliggjort. Det står blant annet at: «Årsplanen skal inneholde informasjon om hvordan barnehagen vil arbeide med omsorg, oppdragelse, lek og læring, og at det må nedfelles planer for barns overgang fra barnehage til skole, i barnehagens årsplan.» (Kunnskapsdepartementet 2006a, p. 49)

De tydelige målene og føringerne i 2006-planen kan sees som en begrensning når det gjelder barnehagenes frihet til å velge innholdet i det pedagogiske arbeidet. Dette kan føre til at barnehagene blir mer like, og at vi ikke lenger kan snakke om ulike barnehagers egenart; en egenart som ble fremhevet som noe positivt i forbindelse med utkastet til den første rammeplanen (BFD 2004 - 2005).

Dagens plan kan på den annen side oppleves som en inspirasjon i årsplanarbeidet fordi den så tydelig viser til hva en årsplan skal inneholde, hvem som har ansvar for hva og hva som kan forventes av personalet.



Den kan leses som en slags mal for hva en årsplan bør og skal inneholde: a) Informasjon om *hvordan* barnehagen vil arbeide med omsorg, oppdragelse, lek og læring, b) informasjon om *hvordan* barnehagelovens bestemmelser om innhold skal følges opp, dokumenteres og vurderes, c) markering av lokale kulturbegivenheter, d) plan for barns overgang fra barnehage til skole, og e) *konkretisering* av barnehagens arbeid med å legge til rette for barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet 2011).

Det blir nødvendig at barnehagene forholder seg kritisk til rammeplanens tekst og at personalet arbeider systematisk i forhold til hva årsplanteksten skal inneholde (Bjørnsrud 2005). Skal årsplanen være et generelt utgangspunkt for arbeidet, eller skal den detaljere innholdet i barnehagen for hele året? Skal den enkelte førskolelærer bruke årsplanen som et tolkningsredskap for egen planlegging, eller skal årsplanen legge til rette for et samlet innhold som kan videreutvikles av den enkelte avdeling eller førskolelærer?

Det er ikke lenger tilstrekkelig at årsplanen gir en presentasjon av barnehagen og en oversikt over aktivitetene i barnehagen og den pedagogiske virksomheten gjennom året, slik det ble nevnt i veilederen fra 1987. I prosessen med å skape en årsplan vil det, ut fra føringerne i den nye rammeplanen slik vi ser det,



være nødvendig å drøfte, reflektere og forhandle om tekst og forståelser.

Hvem skrives årsplanen for?

Årsplanen skal være et arbeidsdokument for personalet. Samtidig skal den være et utgangspunkt for foreldresamarbeidet og foreldres mulighet til å kunne påvirke innholdet i barnehagen. Foreldrene har gjennom sin rolle som samarbeidsutvalg en lovfestet rett til medvirkning og til å fastsette årsplanen. Hvordan denne retten ivaretas, vil vi ikke gå nærmere inn på her, selv om funnene våre kan tyde på at planen delvis er mer rettet mot foreldrene enn mot personalet.

«Årsplanen skal fastsettes av barnehagens samarbeidsutvalg. Foreldrene må gis mulighet til å delta aktivt i planlegging av barnehagens innhold. Spørsmål om innhold og prioriterin-

ger må drøftes i foreldrerådet og i samarbeidsutvalget. Det er viktig å legge opp til en drøfting med foreldrene om hva de ønsker å medvirke i og på hvilke måter. Styreren har det faglige ansvaret for årsplanens innhold.» (Kunnskapsdepartementet 2006b, s. 49)

Årsplanen skal også være et grunnlag for kommunens tilsyn og fungere informativt for eksterne miljøer som politikere og andre interessenter (KD 2006b s. 49). Det at planen retter seg mot forskjellige mottakergrupper og dermed fyller ulike funksjoner, kaller Louise Birkeland (2009) et sjangertrekk ved årsplanen. Årsplanen skrives innenfor det som betegnes som brukstekst og som kjennetegnes ved at den eller de som skriver, snakker på vegne av institusjonen. Årsplantekstene fungerer da som barnehagens ansikt utad.

Det at årsplanen retter seg mot forskjellige

mottakergrupper vil etter vår mening få innvirkning på måten årsplanen skrives på og hva som kommer til uttrykk i planen. Hvis årsplanen kun skal være et arbeidsdokument rettet mot personalet, vil det kunne antas at språket vil være faglig orientert. Fagligheten vil basere seg på den erfaringsmessige og teoretiske kunnskapen barnehagen har i forhold til lesing og tolkning av styringsdokumentene og den læreplankompetanse og de kunnskaper og erfaringer med planlegging og iverksetting av planer som barnehagen har.

Dersom årsplanen hovedsakelig rettes mot foreldrene, vil førskolelærerprofesjonen måtte oversette sine faglige erfaringer og dokumentere og legitimere sin praksis ved å ta i bruk et mer hverdagslig språk. Ord og begreper vil da trolig forklares på en annen måte enn et fagspråk gjør. Dersom årsplanen først og fremst skulle rette seg mot tilsynsmyndigheten, antar vi at årsplanen vil ha et mer formelt språk og kanskje inneholdt temaer og uttrykk som mer refererte til hvordan barnehagen realiserer lov og rammeplan og andre lovpålagte områder.

Dette er en forenkling, men poenget er at med flere mottakergrupperinger, vil det være nødvendig å velge kommunikasjonsformer, ord, begreper og uttrykk som henvender seg til alle de mottakergruppene årsplanen er ment å skulle henvende seg til. På bakgrunn av dette, må det derfor arbeides med en språklig form og et innhold som kan møte disse kravene. I undersøkelsen «alle teller mer», konkluderes det med at det ser ut som om førskolelærere



Om artikkelforfatterne: Hilde Holm Ellingsen (post@sole-barnehage.no) er styrer i Sole barnehage AL, Rune Hoff Johannessen (solvang-barnehage@sfb.no) er styrer i Solvang barnehage, begge i Sandefjord.

har en naiv forståelse for lov og rammeplan. (Østrem et al., 2009) Dette viser seg ved at rammeplanen blir tolket ordrett. Altså at man skal gjøre det som står i rammeplanen. Hvis dette er riktig, vil behovet for en årsplan med egen tekst og et konkret innhold være nødvendig. Da vil det holde å gjengi eller skrive om de krav som finnes i rammeplanen.

Innsamling og analyse

Vi valgte å rette forskningsprosjektet vårt mot en enkelt kommune. Vi innhentet totalt 30 årsplaner fra barnehager i denne kommunen. 17 styrere bidro med sine erfaringer gjennom å besvare et spørreskjema. Hensikten var blant annet å få styrernes egne fortellinger om årsplanprosessen i barnehagen. Materialet representerer både store og små barnehager og både private og kommunale virksomheter. Flere av de private inngår i større barnehagekonserner.

Årsplanene fra disse barnehagene henger i noen grad sammen med planer som gjelder hele virksomheten eller kjeden av barnehager. De kommunale barnehagene har i tillegg til egne planer en felles plan for hele kommunen. Vi henvendte oss kun til styrere fordi det er styreren som formelt sett har et særlig ansvar for å iverksette og lede barnehagens pedagogiske arbeid. Styreren er dermed ansvarlig for utarbeidelsen av årsplandokumentet (KD 2006 s. 47 og s. 49). Vi er klar over at vår undersøkelse er begrenset og at det kan finnes andre kommuner med andre praksiser enn det vi har funnet interessant.

Det første funnet vi vil presentere omhandler årsplanenes utseende, form og layout. De 30 årsplanene viser her stor variasjon. Det finnes korte planer på fire sider og store på 47 sider i vårt materiale. I materialet er det et kjennetegn ved de større barnehagene at årsplanene deres gjerne er omfattende med mye tekst som kan medvirke til at planen blir «tung» å lese.

Små barnehager hadde gjennomgående kortere planer med mindre tekst. I tillegg til at tekstene er kortere, fant vi også eksempler på at de mindre barnehagene hadde planer med mindre format, for eksempel A5-format i stedet for A4.

Årsplaner med lange tekster inneholder utdrag av barnehageloven og sitater fra rammeplanen. Jo lenger en årsplan er, jo oftere mener vi å se direkte sitater fra loven og planen.

Halvparten av planene er bygd opp som en kalender. Hver måned har sin egen tekstside. For hver måned er datoer av betydning fremhevet: foreldremøter, fellesturer, Lucia-feiring, eller perioder for temaarbeid. Både kalenderoppslagene og tekstoppslagene har tekst som viser til innhold eller temaer. Mange årsplaner er utstyrt med illustrasjoner, dikt, regler, og fotografier. Eksempler på slikt er bordvers,

Ilon Wiklands tegninger fra bøkene om Pippi Langstrømpe, deler av sangtekster, og bilder fra barnehagen. Disse årsplanene fremstår som, leservennlige og brukervennlige.

I noen av planene er tegninger, illustrasjoner og bilder så iøynefallende at teksten, etter vår mening, fremstår som underordnet, og i liten grad framstår som en pedagogisk tekst som omhandler barnehagens pedagogiske virksomhet.

En årsplan har denne teksten i september: *September. Epler og pærer henger på tre.*

En annen årsplan har en annen tekst med fete typer under juni måned: *Mamma! Har jeg solkrem i barnehagen?*

Bruk av fete typer, andre fonter enn i den øvrige teksten, og bruk av farger, gjør disse tekstene iøynefallende og enklere og raskere å lese enn tekster om fagområder, mål for arbeidet eller om temaarbeid i barnehagen. Vi kan se at årsplanen på denne måten møter foreldrene som brukergruppe langt mer enn personalets behov for et egnet verktøy for utvikling av innholdet i barnehagen. Årsplanens tekst tydeliggjør i liten grad innholdet i barnehagen. Layout og fokuset på enkle tekster, influert av sangtekster, sitater, dikt og regler, fremstår som forenklinger av komplekse barnehagevirkeligheter.

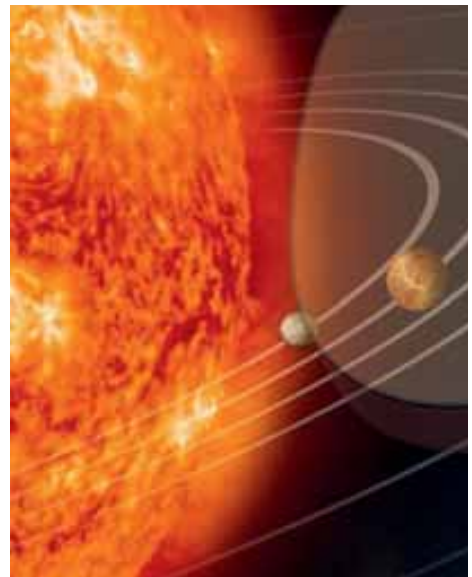
Slike årsplaner fungerer mer som et virkemiddel i markedsføringsøyemed for å rekruttere nye foreldre til barnehagen enn som et pedagogisk verktøy for å fremme arbeidet med barna.

Et arbeidsdokument?

Det andre funnet vi vil presentere omhandler selve årsplanteksten. Av 30 årsplaner har 22 egne kapitler som omhandler barns medvirkning. Kapitlenes lengde og innhold varier, fra et kort avsnitt til tre hele sider. Av de 22 planene som har egne kapitler om barns medvirkning, siterer 11 barnehager barnehagelovens paragraf 3, og/eller deler av rammeplanens kapittel 1.5 om barns medvirkning (KD 2005).

Sitatene fra lovteksten følges opp av annen tekst. Disse tekstene bygger på ord og uttrykk som vi finner i lov og rammeplan, som for eksempel «aktiv deltagelse», «tid og rom», «alder og modenhet» og «rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet». Denne teksten følges ikke opp med kildehenvisninger.

Teksten kan i liten grad leses som en utdyping av den enkelte barnehages forståelse av medvirkningsbegrepet. Funn som viser sitater og gjengivelse av språklige konstruksjoner i årsplantekstene, er identisk med funn fra styrernes brev som viser at enkelte styrere adopterer begreper, ord og uttrykk fra styringsdokumentene og refererer dem direkte, men uten at kildene nevnes. Den direkte gjenbruken av rammeplanens ord og begreper støtter synet



om en naiv forståelse av styringsdokumentene. Resultatet blir generelle og innholdsfattige dokumenter som i liten grad oppmuntrer til et spennende og variert innhold.

I de 11 barnehagene som ikke gjengir lovtekst eller tekst fra rammeplanen, finner vi imidlertid formuleringer nesten identiske med dem vi finner i lov, rammeplan og temahefter.

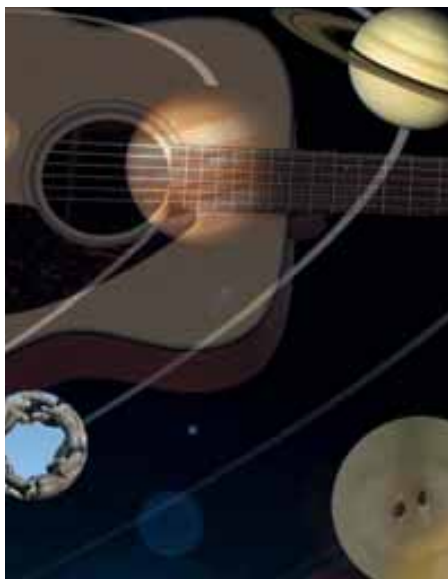
I barnehagens paragraf 3 lov står det: «Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltagelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.» (KD 2005, paragraf 3)

Fra to årsplantekster henter vi disse formuleringene: «Hvordan barna skal medvirke til aktiv deltagelse i barnehagedagen, avhenger av alder, modenhet, interesser og situasjoner.»

Og: «Vi ønsker at barna skal ta større del i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen hverdag.» (Johannessen 2010)

Disse eksemplene er to i en rekke av eksempler der årsplanens tekst er så nær opp til tekst fra rammeplan at det i utgangspunktet er vanskelig å finne ut om dette er sitater eller barnehagens egne formuleringer. Det kan se ut som om det som later til å være en selvstendig skapt tekst som viser til barnehagens forståelse og en utdyping av medvirkningsbegrepet, bare er ord og uttrykk fra rammeplantekstens vokabular som er satt sammen på andre måter. Dette gir ikke årsplanteksten et eget uttrykk. Teksten fremstår mer som gjenbruk eller resirkulering av ord og uttrykk, en repetisjon og en omskriving av lovteksten.

Ut fra våre funn ser det ut som om de sentrale styringsdokumentene har stor innflytelse på det vokabularet som aktivt brukes i årsplanteksten. Når årsplanteksten ligger tett opp til styringsdokumenter og temahefter, blir det lite



plass igjen til tekst som er skapt av barnehagen; det vil si tekst som har betydning for det praktiske arbeidet, eksempelvis hvilke barnebøker som brukes, hvilke oppgaver og utfordringer barna får, hvilke bevegelsesaktiviteter som brukes for å fremme barnas motoriske utvikling og så videre. Riktignok inneholder årsplaner mål for barna, men arbeidsmetoder og innholdselementer blir ikke satt i sammenheng med målene.

Utfordringer for praksis

Barnehagens læreplan er brukt og erfart i snart 15 år. Med bakgrunn i de funn vi har gjort, mener vi at det er et behov for å heve barnehagens kompetanse på læreplanfeltet for å kunne skape en mer kritisk og analytisk forståelse av lov og rammeplan for å kunne utvikle barnehagens praksis. Det er behov for å utvikle en kritisk holdning til egne planer og egen praksis, og til å utfordre egen tenkning.

Vi vil hevde at det er viktig at barnehagens personale utvikler «curriculum literacy», det vil si evne til å tolke og analysere læreplaner. Det å kunne tolke og analysere læreplaner i et kritisk lys er utgangspunktet for å oppdage et «curriculum potensial» (Bjørnsrud 2005, Carr & Kemmis 1986). Vi ser et behov for konkrete tekster som gir grunnlag for praktisk og umiddelbar handling slik at årsplanarbeidet blir et verktøy og at det vi planlegger brukes direkte i det daglige arbeidet. Dette er de mulighetene de vedtatte læreplanene gir for å skape nye og overskridende praksiser.

Vi mener også at både barnehagepersonalet og utdanningsinstitusjonene bør ha en mer kritisk og analytisk holdning til de læreplaner som vedtas. Rammeplanen, forstått som en maksimumsplan, er en plan som gir valg med hensyn til lærestoff, metoder, og arbeidsmetoder. Uten et kritisk, analytisk blikk kan de mulighetene som ligger der forbli ubrukte ved

at barnehagefeltet i for stor grad blir dirigert av temahefter, offentlige utredninger eller enkeltpersoner i det akademiske fagmiljøet. Gjennom å ta i bruk en konkret planleggingspraksis, der det faglige, det konkrete og det praksisnære løftes frem, kan kanskje årsplanene få verdi som levende fremstillinger av mangfoldige praksiser.

Overskridende tekster

To av årsplanene i vårt materiale skiller seg tydelig fra de øvrige. Begge disse planene benytter seg av det vi vil kalle fagtekster. Planene inneholder også bestemte områder/temaer barnehagen har valgt å arbeide med.

Den ene planen har fagtekster om verdensrommet og om kroppen. I tekstene om verdensrommet blir vi introdusert for planetene i solsystemet. I tekstene om kroppen blir vi kjent med kroppens oppbygning og ulike funksjoner, som å «rulle med tunga». Begge tekstene appellerte til egne kunnskaper og ferdigheter. I tillegg inviterte tekstene oss inn ved å åpne for muligheter, fylle på med mer stoff, komme med andre innfallsvinkler og nye områder.

Den andre årsplanen har et overordnet tema definert som «de tre store». Disse er Edvard Munch, Gustav Vigeland og Alf Prøysen. Denne planen har mange tips og aktuelle innfallsvinkler til temaene, for eksempel å fortelle om kunstnerne, synge sanger, se på bilder, dra på kunst-tur. Disse årsplanene gir muligheten til å ta i bruk egen faglighet og i inspirerer til en mengde utvidelser. Også ut fra et foreldreperspektiv ser vi at teksten gir mulighet til å påvirke innholdet i barnehagen. Tekster for barn og fagtekster med konkret innhold kan på denne måten bidra til mer fokus på innhold og handling enn planer som fokuseres på generelle oversettelser av styringsdokumenter og informasjon om barnehagen.

Litteratur

- Alvestad, M.** (2004): Årsplanarbeid i barnehagen. Oslo, Universitetsforlaget.
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N. og Kristoffersen, A. E.** (2006): Temahefte om barns medvirkning. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Barne- og familiedepartementet** (2004 – 2005): Ot.prp. nr. 72 (2004 – 2005): Om lov om barnehager (barnehageloven). Oslo: BFD.
- Birkeland, L.** (2009): Lesbarhet, troverdighet og påvirkningskraft når teksten møter foreldrene. I Solli, A. (red.): Den skrivende førskolelærer. Profesjonalitet og praksis. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnsrud, H.** (2005): Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Carr, W. og Kemmis, S.** (1986): Becoming critical: education, knowledge, and action research. London: Falmer Press.
- Head start and early intervention** (1986): New York: Brunner/Mazel.
- Hvordan lage årsplan i barnehagen: en veileder i planleggingsprosessen** (1987). Oslo: BFD.
- Johannessen, E. O.** (2010): Barnehagens årsplan og barns medvirkning.
- Kunnskapsdepartementet** (2005): Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsene. Oslo: KD.
- Kunnskapsdepartementet** (2006a): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Retrieved 19.03.2007 from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Barnehager/Utbygging-listeside-/Ny-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver-.html?id=213288>
- Kunnskapsdepartementet** (2006b): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Retrieved from <http://odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/nyheter/070021-070005/dok-bn.html>
- Kunnskapsdepartementet** (2011): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Retrieved from http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan_2011/KD_bokmal_Rammeplan_2011_web.pdf
- Strand, T.** (1996): Ethos og læreplanen. Hvordan forstå og bruke Rammeplan for barnehagen? Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Washington, V., og Oyemade, U. J.** (1987): Project Head Start: Past, present and future trends in the context of family needs. New York: Garland Publishing.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. I. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., et al.** (2009): Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.



Om forfatteren: Kjetil Steinsholt er professor i pedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim og professor II ved Høgskolen i Østfold, Halden.

Pedagogikken er først og fremst melankolsk

Av Kjetil Steinsholt

Hvorfor skal alle barn være lykkelige? Hvorfor ønsker vi et samfunn av selvtilfredsstilte smil?

For mange år siden løp jeg Holmenkollstafetten i korte bukser med høy sidesplitt. Jeg løp det som kalles den lille Beserudetappen; en hard etappe som også var lumsk for lår og legger. Selv om jeg hadde prøveløpt etappen mange ganger og kjente den godt, hjalp det lite når jeg først hadde fått pinen i høyre hånd. Krampen i venstre legg kom halvveis og lårene begynte å bli visne og umulig å løfte. Så kom bristen i venstre legg og antydninger til stive skuldre. Magen hadde blitt vrang og vrenget seg på åpen gate, hodet var fullt av skakkjorte endorfiner, mens jeg forsøkte å svelge smak av blod og gispe etter luft. Men likevel ga jeg alt. Siste sving før veksling. Smertene var uutholdelige. Jeg holdt på å svime av, kroppen var som et vondt mareritt og øynene var fulle av tåke.

Midt i smerten uutholdelige tåkehav så jeg noen diffuse konturer av en tilskuer jeg dro kjensel på. Det var Arild. Jeg ser at han roper noe til meg. Jeg forsøker desperat å bruke de siste kreftene på å lytte. Da hører jeg: «Tenk positivt Steinsholt, tenk positivt». Fra den dagen har jeg vært melankoliker på min hals.

Positiv psykologi og det å lære barn lykke

Positiv psykologi har kommet på mote. Eller har kanskje vært det lenge. Og den anbefales etter hvert av mange; rådgivere, terapeuter, økonomer, pedagoger og politikere. Det er snakk om en ny evidensbasert visjon om hvordan barn kan leve bedre; en ny lykkepsykologi. Det arrangeres lykkkurs, det finnes lykkeprogrammer til bruk i skole og barnehage og det finnes litteratur som gjør det mulig å lese seg lykkelig på sitt eget soverom. Positiv psykologi blir derfor betraktet som vitenskapen om hva det vil si å være lykkelig; hvordan vi skal lære å ha det godt med oss selv. Ofte er det snakk om teknikker knyttet til kognitiv atferdsteori, målinger av velvære, sosialvitenskapelig og økonomisk forskning som har bygd opp en vitenskap hvor man vil måle hva det vil si å være positiv ut fra personlige egenskaper (indikatorer) som glede, lykke, håp, fighting spirit, optimisme, og så videre.

Mange har blitt involvert i dette spillet. Allerede i barnehage og skole blir det viktig å lære bort hva det vil si å være lykkelig. Det finnes en rekke pedagogiske lykkeprogrammer og lykketester hvor barn og unge er skyteskiven. Mange har pekt på at det økende kravet om

vurdering og testingen i barnehage og skole har hatt ugunstige virkninger på barnas emosjonelle velvære. Derfor er det viktig å måle deres velvære, om de faktisk er lykkelige og føler seg ok med seg selv i sitt eget liv. Altså en ny måling for å se om andre tester og målinger har påvirket barna i ulykkelig retning.

Dette er selvsagt ikke ueffent i en tid hvor man som pedagog blir oppfordret til å finne feil og skavanker hos barn gjennom økende bruk av kartlegging og diagnostisering (jf. St. meld. 16 og NOU 2010:8). Endelig er det noen positive sjeler som legger vekt på at menneskelig godhet og lykke er like ekte som «uheldige utviklingsmønstre» og andre «elendighetsbeskrivelser». Derfor må det jo være fint at forskere fokuserer på hva som er bra i barns liv og som gjør dem lykkelige. Og det kan gjøres ut fra positive vitenskapelige studier av hva som går godt, fra fødsel til død og i alle mellomliggende faser. Det kan kanskje være viktig for foreldre og pedagoger å vite at den positive psykologien kan fortelle at ved hjelp av nevropsykologiens utvikling vet vi i dag hvordan vi skal lære barn å være lykkelige, og at det finnes empirisk evidens for at det faktisk virker.

Og hva er bedre enn lykkelige barn med et evig smil rundt munnen? Den nye lykkepsykologien har altså gjennom evidensbaserte studier funnet ut en gang for alle hvordan barn kan leve lykkelig. Ut fra en slik innsikt har hundrevis av kurstilbud om positiv psykologi dukket opp på markedet. Det er bare å melde seg på. Det reklameres med at både atferd og holdninger til læring vil bli bedre hvis bare barn lærer å styre sine følelser, ser mer positivt på seg selv og sine muligheter for å lære, reflekterer over mål og ikke minst lærer å se mer positivt på seg selv.

Finnes det lykkefaktorer som unndrar seg måling?

Innenfor en pedagogisk sammenheng er ikke problemet at det ikke finnes nok indikatorer på hva det vil si å måle hva velvære eller hva som er med på å bygge opp barns lykke. Problemet er nok heller at diskusjonene rundt denne type forskning nærmest gjør det umulig å snakke om ting som ikke kan måles. Er det slik at lykke kun kan studeres empirisk og tallfestes? Er det ikke andre faktorer som er viktige og som rett og slett unndrar seg måling og tall? Er det riktig å anta at alt uproblematisk som kan måles og veies kan beskrives som et «uttrykk» for lykke? Hva betyr det når noen sier at et nevrologisk identifisert fenomen eller et godt utredet humør er et uttrykk for lykke? Kan dette utelukkende være empiriske spørsmål, og kan det å finne svar på slike spørsmål kun gjøres gjennom empiriske undersøkelser? Det å konstruere en relasjon mellom bestemte mål-

bare trekk og en forestilling om lykke forutsetter vel at man allerede har en mening om hva et lykkelig liv er. Eller?

[Hvis det nå er slik at det ikke bare er fullt mulig, men også sikkert at vi har funnet frem til undersøkelser som har uttømt alt det går an å si om hva som gjør barn lykkelige, så vil det ikke være nødvendig med pedagogikk og pedagoger. Hva vil i så fall skille pedagogikk fra terapi eller politikk? For å være ærlig så finnes det selvsagt ingen uttømmende liste som kan være selve bærebjelken for pedagogiske lykkeprogrammer. Uansett hvor optimistisk og vitenskapelig man går til verket, så vil det alltid finnes andre måter å tenke lykke på. For meg er det derfor slik at de pedagogiske lykkeprogrammene som allerede finnes, og som brukes, rett og slett er antipedagogiske. Det blir derfor viktig å vise hvilke farer som nettopp ligger i det å se bort fra det som virkelig gir livet mening og som på ingen måte kan måles. Og det at noe ikke kan måles betyr jo selvsagt ikke at det er betydningsløst for våre liv.

Det å gi våre barn inntrykk av at et lykkelig liv ikke kan bestå av konflikter og uenighet, skrubbsår og tårer, kamp og strid, er kunstig og direkte farlig. En viktig og nødvendig del av pedagogikken, fra Platon frem til vår tid, har jo vært forestillingen om at hvis noe skal være oppriktig pedagogisk, så må det uroe og utfordre oss, og kanskje til og med være smertefullt. Pedagogikken er først og fremst melankolsk. Barna skal ikke kun få behagelige læringserfaringer. Da snyter vi dem i så fall fra selve spenningen og risikoen knyttet til pedagogiske erfaringer, og vi fjerner dem fra det rotete og uklare stoffet som mennesket er bygd opp av og som åpner opp for det melankolske.

Negativ pedagogikk og det å la barna gjennomleve det melankolske

Hvorfor skal alle barn være lykkelige? Hvorfor ønsker vi et samfunn av selvtillfredsstilte smil? Den positive psykologi, som lykkevitenskap, har skapt en hel industri knyttet til temaer som selvhjelp, elsk deg selv og velg den rette vei mot din egen lykke. Over alt finner vi annonser om hvordan vi alle kan bli lykkelige på land, på sjø, i bil og under stjernene. Og leger skriver ut resepter på lykkepiller og medisiner som kan fjerne ethvert spor av melankoli. Ved å gjøre dette vil vi rett og slett fjerne en viktig del av hva det vil si å leve et fullverdig liv. Det å kun søke etter lykke i en verden som aldri har vært mer tragisk enn i dag, vil si det samme som å leve uekte, leve i abstraksjonenes verden og se bort fra konkrete situasjoner. Den største tragedien i dag er at vi forsøker å leve uten tragedien.

Det finnes mange gode eksempler, og teoretikere, som får frem melankoliens bitre nødvendighet. En av de mest sentrale er etter min mening Roberta Joan Anderson, som vinteren 1952 ble rammet av polio. Hun var da ni år gammel. På sykehuset fikk hun vite at hun sannsynligvis ville bli lam. På julaften, i sykeseng, begynte hun å synge julesanger. Høyt. Skrikende. Desperat. 15 år senere, etter at hun ved hjelp av mye trening, hadde lært seg å gå og ikke minst lært seg å spille gitar, tok hun navnet Joni Mitchell.

Samtidig som hun etter hvert begynte å bli en kjent visesanger ble hun gravid. I februar 1965 ble Kelly Dale født. Ung og forvirret (og ambisiøs) valgte Joni å adoptere bort barnet. Erfaringen av å leve



atskilt fra sitt eget barn plaget henne. Mye av melankolien i hennes tidligste sanger gjenskaper et slikt smertefullt tap. Men melankolien vises tydeligst gjennom hennes album *Blue* fra 1971. Hele albumet forteller oss historien om et melankolsk liv. Et liv hvor de mørke sidene i henne, demonene, hennes kynisme og bitterhet blir en integrert del av henne selv. Og ikke bare det; de var absolutt nødvendige. Det er selve melankolien som gjorde henne til et unikt og skapende menneske.

Tolstoj skrev en gang at alle lykkelige barn er nøyaktig like. Ved hele tiden å tilpasse seg lykkestandarder ender barna mer eller mindre opp med å ha den samme fasongen. Det er bare ved å kjempe med sin egen melankoli barn har muligheter til å skille seg ut fra alle andre. Mitchell skriver i en av sine sanger: «Vis meg din gode side, vis meg ditt lykkelige fjes. Det eneste jeg ser er et generelt prinsipp i virksomhet. Vi meg din melankolske side og jeg vil kjenne deg, for det er nettopp denne siden som avslører din personlighet og at du er unik».

Lykkebarn bærer masker med malte smil. Barn må kjempe seg gjennom sitt eget mørke for å forstå hva individuell vitalitet er. Og de må gjøre det om og om igjen. Gjennom et langt liv. Melankolien kan være kaotisk og truende, men den gir liv til nye kreative og unike handlinger. Til ekte smil fra barn med særpreget ☺

«Vi må komme
over det...
ellers blir vi ikke
førskolelærere...»



Sider ved «rike bilder»-metoden ved ABF-studiet ved HiOA utfordrer de minoritetsspråklige studentene, som ofte føler at de sliter med det norske språket. Denne artikkelen formidler hvordan åtte studenter tenker om de problemene de møter og hvordan de kan tenke seg å løse dem.

Av Kristin Holte Haug, Anita Olcay
og Larissa Sjarbaini

I dag bruker de fleste studenter en læringsplattform. Studentene rapporterer om variert bruk og at teknologi kan øke kvaliteten på læringsprosessen (Ørnes mfl 2011). Vi vet imidlertid lite om hvordan LMS (se rammesaken) støtter eller hindrer læring, engasjement og tilhørighet hos flerkulturelle studenter (Habib 2009). Vi har valgt å konsentrere oss om diskusjonsforum fordi vi i tråd med forskning om nettlæring (se Håvaldsrud og Swanberg 2009, Moule 2007, Romanov og Nevgi 2008, og Salmon 2002) mener at den aktivitet og det samarbeid et diskusjonsforum krever, står sentralt i læringsarbeidet. Når studenter i førskolelærerutdanningen bruker et elektronisk forum til å reflektere over faglige problemstillinger – med medstudenter, lærere og (framtidige) kolleger i barnehagen – skapes det et rom for læring (Haug 2012, i arbeid).

Dette er i overensstemmelse med funn fra undersøkelser som viser førskolelærerstudenters entusiasme, kompetanse og vilje til å bruke diskusjonsforum, og der mange gir uttrykk for at den aktive studentrollen som bruk av dis-

kusjonsforum innebærer, virket positivt inn på deres læringspotensial (Haug 2009). Samtidig uttrykker studentene sårbarhet knyttet til å skrive i «det offentlige rom» og de etterlyser sterkere grad av støtte fra utdanningen, for eksempel at lærer skal være «synlige» ledere av forumdiskusjoner (ibid.).

Som nevnt er vår kunnskap om flerkulturelle studenters bruk av læringsplattformer mangelfull. Det vi imidlertid vet, er at bruk av et LMS' diskusjonsforum som oftest¹ krever at studentene fremfører sine argumenter *skriftlig*. Kvalitet på skriftlige produkter i høyere utdanning innebærer forståelse for både form og innhold, og for studenter som ikke har bygget opp sin (akademiske) skriftkompetanse gjennom det norske utdanningsløpet, kan dette være vanskelig (Jonsmoen 2008).

Tkachenko (2010), som arbeider med å utvikle den faglige framstillingsevnen til studenter med norsk som andrespråk, refererer til forskning som viser at skriveprosessen ser ut til å være vanskeligere for andrespråkskrivere enn for dem som skriver på førstespråk. Blant annet brukes færre synonymer, uttrykksmåten mangler presisjon og det er mindre flyt i teksten. Videre strever andrespråkskrivere mer med å organisere og disponere stoffet, og

mange ideer de får underveis i skriveprosessen blir ikke realisert i teksten (ibid.).

Også offentlige dokumenter ber oss rette blikket mot språkkompleksiteten i høyere utdanning og implikasjoner av språkmangfold, blant annet knyttet til studiegjennomføring. NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* peker på at norskkompetanse er grunnleggende i utdannings- og arbeidssammenheng i Norge, og at høyere utdanningsinstitusjoner har et spesielt ansvar for å ivareta og videreutvikle norsk som fagspråk (s. 297).

Utvalget foreslår en rekke tiltak for å styrke innsatsen for minoritetsspråklige studenter, for eksempel ulike former for rådgiving/veiledning og studentstøtte og annen bistand med hensyn til å utvikle akademisk språkføring. Øie-utvalgets utredning om ny lovgivning for barnehagene, NOU 2012:1, viser til at et økende kulturelt mangfold i barnehagen gjør det nødvendig å se på rammeplan for utdanningen, slik at førskolelærernes kompetanse bidrar til å sikre barn trygge, glade og stimulerende dager (s.158).

Rammeplanutvalgets forslag til Forskrift om

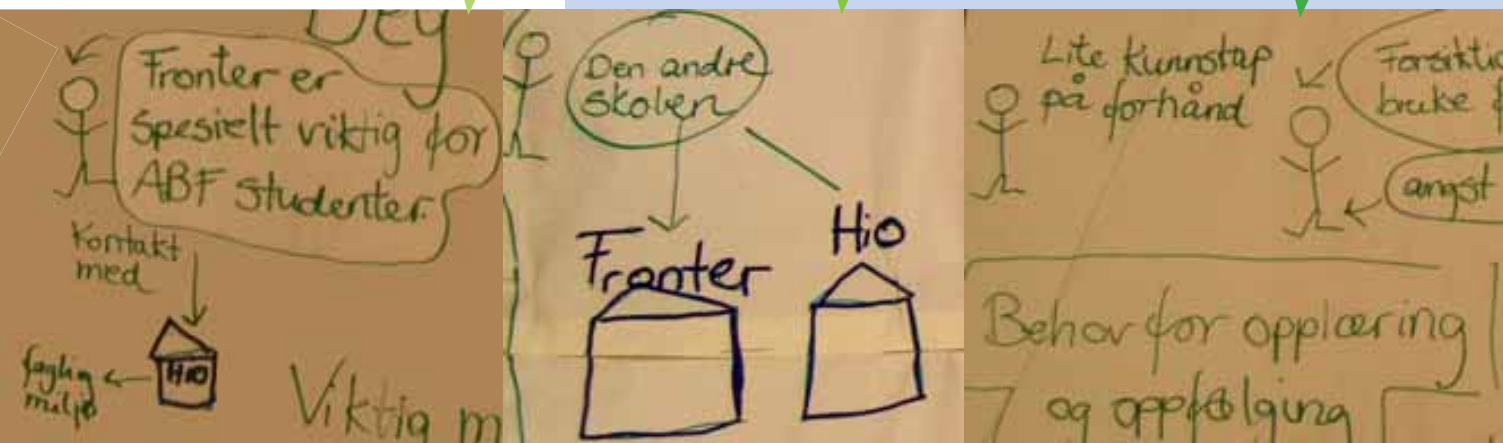


Artikkelforfatterne er alle tilknyttet Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA); f.v. Larissa Sjarbaini, ph.d. i organisasjon og ledelse og master i psykologi, prosjektmedarbeider ansatt ved Institutt for informasjonsteknologi; Kristin Holte Haug (Kristin.HolteHaug@hioa.no), førstelektor ved førskolelærerutdanningen, og t.h. Anita Olcay, bachelor med pedagogikk, norsk 2 og engelsk, tidligere styrer i barnehage, prosjektmedarbeider ansatt ved Pedagogisk utviklingssenter (bildet av artikkelforfatterne er tatt av Anne Furu, HiOA, bildene fra prosjektet er tatt av forfatterne).

Ill. 1
Fronter er spesielt
viktig for ABF

Ill. 2
Fronter som
«den andre skolen»

Ill. 3
Behov for
opplæring



rammeplan for bachelor barnehagelærerutdanning (2011) har som ett læringsutbytte mål at kandidaten «mestrer norsk muntlig og skriftlig, både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng» (s. 2). Vi tolker alt dette som tydelige føringer til utdanningen om å legge til rette for at minoritetsspråklige studenter får utviklet sin språkkompetanse.

Fronter – nyttig i læreprosessen

Nedenfor presenterer vi eksempler på temaer studentene tok opp, og ved tekst og illustrasjoner forsøker vi å vise hvordan vi tegnet dette inn i det «rike bildet».

Mens studentene snakker, begynner det «rike bildet» å ta form. Deres innspill tegnes inn som hus (for eksempel høgskolen), strekmenn (for eksempel student, koordinator, lærer), piler, forbindelseslinjer og hjerter (for eksempel for enighet).² De presiserer, tilføyer og korrigerer, enten på direkte spørsmål fra intervjuerne (for eksempel: «Var det slik du mente?») eller av eget initiativ. De henvender seg også til hverandre for å bekrefte hverandres utsagn, både non-verbalt og verbalt. Stemningen er god og avslappet; det er mye latter i rommet. Det «rike bildet» er så langt preget av samstemmighet. Ikoner som illustrerer uenighet (for eksempel murer og kryssende korder) er fraværende.

Studentene slår fast at Fronter er et nyttig redskap i et samlingsbasert studium som ABF, der studentene møtes relativt sjelden. Fronter gjør at de kan ha kontakt med lærestedet selv om de ikke er fysisk tilstede, noe som gir dem

«Rike bilder» – artikkel nr. 2

Dette er artikkel to om bruk av metoden «rike bilder» i førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).

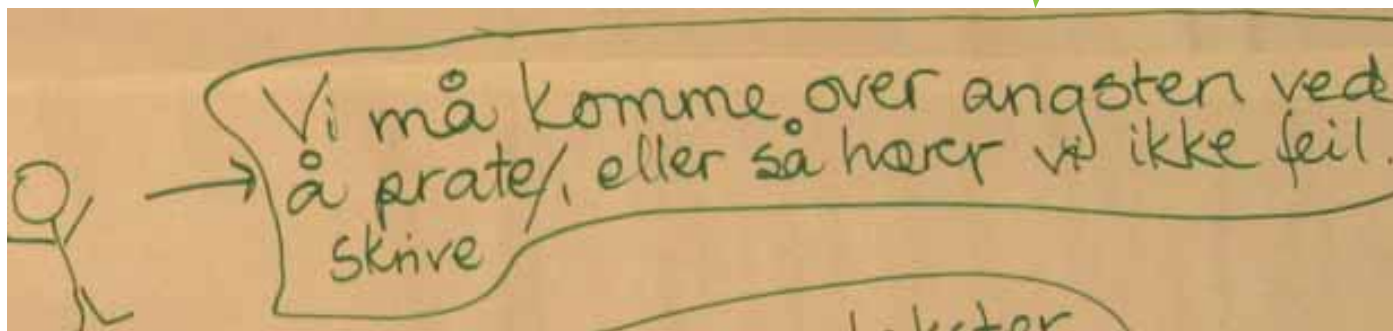
I Første steg nr. 1 i år presenterte vi metoden og argumenterte for at den er en mulig tilnærming til synliggjøring av mangfold i utdanningene, og at den også kan være anvendelig i barnehagens kvalitets- og kompetanseutviklingsarbeid. Denne artikkelen tar utgangspunkt i et «rikt bilde»-intervju med åtte minoritetsspråklige studenter, og er del av prosjektet *Læringsplattformer (LMS) i Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABF) - et mangfoldperspektiv*.

Målsettingen med dette «rike bilde»-intervjuet var å få tak i disse studentenes meninger om LMS-et Fronter i eget studiearbeid, med tanke på hvordan utdanningen kan legge til rette for bruk av diskusjonsforum for alle studenter. Studentene som var halvveis i første studieår, hadde gjennomgått et tretimers Fronter-kurs. Deres erfaringer med forumet var gjennom en oppgave å skulle gi skriftlig respons til en medstudents oppgave. I tillegg hadde vi jevnlig oppfordret dem til å bruke forumet til faglige diskusjoner. Vår erfaring var at studentene benyttet forumet lite utover den pålagte oppgaven.



Det finnes ingen enkle svar på lav aktivitet i et diskusjonsforum. Det «rike bildet» vi tegnet sammen med studentene synliggjorde (bokstavelig talt) da også store variasjoner i studentenes meninger om dette. Vårt mål her er ikke å gi en uttømmende presentasjon av funnene eller prosessen med å tegne bildet, det tillater heller ikke rammen for artikkelen. Det vi ønsker er å vise eksempler på mangfoldet og hvordan rike bilder hjalp oss til å få øye på det. Som et bakteppe for presentasjonen viser vi kort til studier om bruk av elektroniske diskusjonsfora, samt til teori og offentlige føringer om minoritetsspråklige studenters språkkompetanse.

Ill. 4
Angst for å
gjøre feil



opplevelsen av å være del av et fagmiljø. Videre fremheves betydningen Fronter har som kommunikasjonskanal, både mellom studenter, og mellom dem, lærestedet og barnehagen.

En sier: «Jeg bruker Fronter som kommunikasjonsverktøy istedenfor å ringe eller sende melding.»³

En annen student bruker Fronter for å få kontakt med sin koordinator⁴ hvis det er noe hun ikke forstår. En tredje oppsummerer ganske enkelt Fronters viktige rolle slik: «Fronter er den andre skolen.»

Våre studenter er således på linje med studenter i andre undersøkelser som er positive til læringsplattformer (se over).

Behov for oppfølging

Under intervjuets gang ble bildet stadig rikere. Mangfoldet knyttet til at studentene har ulike innfallsvinkler til hvordan de kan overkomme de utfordringer Fronter byr på, tegnes inn som «snakkebobler» til den enkelte student («strek-menneskene»). Vi ser en rekke strekmennesker som uttrykker redsel, angst og forsiktighet.

«Jeg var ikke så rik på kunnskap om internett og data. Før jeg startet studiet, brukte jeg det bare til å sende mail til venner og til å lese nyheter», sier en student.

En annen er redd for ikke å finne ting (for eksempel informasjon fra lærer) i LMS-et, hun er også redd for å publisere sine filer (for eksempel oppgaver) på galt sted. Denne studenten forteller at hun har laget mapper, publisert filer og brukt diskusjonsforumet, men fremdeles er redd for å gjøre feil.

En tredje student bekrefter at hun har de samme problemene og derfor er «veldig forsiktig» med å bruke Fronter. En fjerde bruker uttrykket «angst» for å beskrive sin utrygghet knyttet til «det tekniske».

En student har en annen innfallsvinkel til disse utfordringene. I snakkeboblen står det «Vi må komme over angsten ved å prate og skrive, ellers hører vi ikke feil» (underforstått: vi må ikke være forsiktige og tilbaketrukne, verken muntlig eller skriftlig, for da får vi ikke tilbakemelding på de feil vi gjør, og heller ikke mulighet til å lære).

Hun sier at, ja, hun hadde «nerver» til å begynne med, men fulgte lærerens råd: «Det er ikke noe farlig å klikke, hvis du gjør feil, så sletter du det bare».

På spørsmål fra intervjuer om hva utdanningen kan gjøre for at studentene skal bli tryggere i bruken av Fronter, konkluderer hun slik: «Det er det *jeg* som må gjøre, ikke dere. For å være helt ærlig, jeg liker ikke PC, men så tenker jeg, hva er det som gjør meg dyktigere?» Studenten tilkjennegir at hun og andre minoritetsspråklige studenter må prøve å feile, både muntlig - ved å tørre å snakke i klasserommet, og skriftlig - ved å poste kommentarer i diskusjonsforumet.

Ellers gir de fleste uttrykk for at de har behov for oppfølging fra høgskolen i form av brukerstøtte, for eksempel gjennom kurs og workshops. Likevel fremstår oppfølging knyttet til teknisk bruk som mindre viktig enn studentenes etterlysning av tettere *faglig* oppfølging fra lærer gjennom Fronter. Dette er i tråd med studier der studenter sier at lærer må ha en tydelig rolle i forumdiskusjoner (se over). En student uttrykker det slik: «Vi savner faglige diskusjoner, kontakt med lærere, kontakt med studentene.»

Språket - en terskel

Det som hyppigst kom opp i vårt «rike bilde»-intervju var utfordringer knyttet til språket. Samtlige studenter gir uttrykk for at språket er en *barriere* for deres bruk av diskusjons-

forumet. Dette harmonerer med forskning vi har vist til over som peker på at skriveprosessen ser ut til å være vanskeligere for minoritetsspråklige studenter. Studentene i vår gruppe angir ulike årsaker til dette og forslagene deres til hvordan denne barrieren kan overkommes, er forskjellige.

En student sier: «Jeg er fortsatt veldig forsiktig med å bruke diskusjonsforumet fordi andre ser det (jeg skriver), kanskje er det noen grammatikkfeil, ikke sant?»

En stemmer i: «Alle de andre ser dine skrivefeil (...), jeg synes det er veldig ubehagelig.»

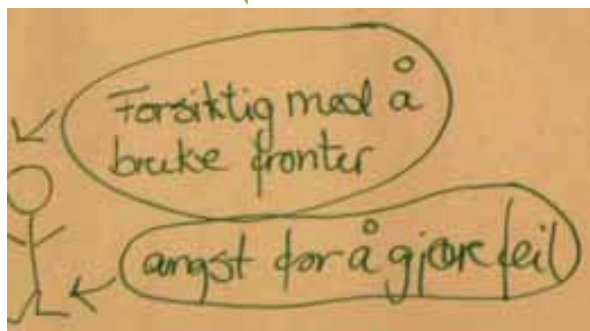
En beskriver sin engstelse slik: «Jeg er redd for å dumme meg ut. Det er ikke godt å ha den angsten. Selv om du jobber med det. Du er ferdig på skolen, du går hjem, og du har den i deg, det er ikke noe godt.»

Mangfoldet synliggjøres også ved at studentene angir ulike strategier for å overkomme dette. En sier: «Jeg har store barn, jeg henter dem og ber dem se igjennom to-tre setninger for å sjekke om det er riktig (...), mamma, du skriver riktig, bare send.»

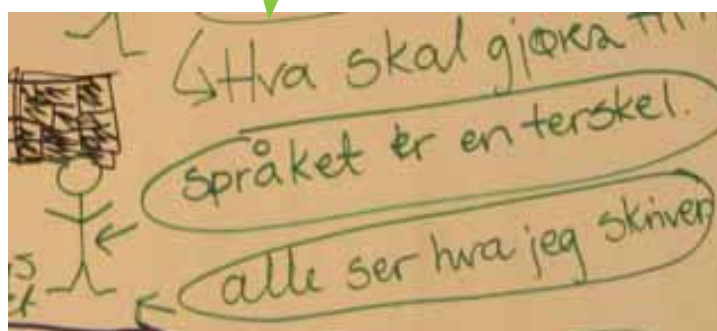
En annen velger en vinkling som innebærer at hindringer er til for å overvinnes. Hun sier at hun og medstudentene må godta at norsk ikke er deres morsmål og at språkproblemene ikke bare gjelder for Fronter, men er en del av dagliglivet til minoritetsstudenter, for eksempel i barnehagens samlingsstund, blant venner, og så videre. Denne studenten konkluderer med å fastslå: «Vi må komme over det. Ellers klarer vi ikke å bli førskolelærere.»

Når en av studentene foreslår å bruke en adgangsbegrenset mappe, spør intervjuerne hva studentene mener om å lage et adgangsbegrenset forum⁵ for kullets minoritetsspråklige. Noen mener dette er en god ide, at det kan brukes i en begrenset periode, for å «lære

Ill. 5
Nødvendig med
prøving og feiling



Ill. 6
språket er en
terskel



å tørre». Andre studenter mener dette ville være å gjøre seg selv «en bjørnetjeneste», at det er like greit, først som sist, å kaste seg ut i det. Som en student uttrykker det: «De vet jo at vi er minoritetsspråklige.» Noen studenter er bekymret for hva kullets majoritetsstudenter ville tenke om en slik ordning. «Kanskje vil de lure på hva som skrives i et slikt forum?» og «Kanskje kan en adgangsbegrenset mappe medføre en indirekte konflikt mellom meg og de norske studentene?» er to eksempler på utsagn som illustrerer dette.

Ved intervjuets slutt satt vi igjen med et rikt bilde bestående av studentenes utsagn, ikoner for enighet og uenighet som illustrasjon på personenes forhold til de temaene som ble tatt opp og forbindelseslinjer mellom de ulike elementene.

Spørsmål til diskusjon

Med utgangspunkt i det «rike bildet» og det transkriberte intervjuet har vi vist frem noen eksempler på denne studentgruppens vurdering av Fronter, og da spesielt bruken av diskusjonsforum. Når noe løftes frem, vil andre ting fremstå som ufokusert, men det betyr ikke at det er uviktig. Vi håper likevel at vi ved de valgte eksemplene har klart å vise (igjen: bokstavelig talt) mangfoldet i denne studentgruppen. Studentene var enige om noe, mens de hadde ulike oppfatninger av andre ting. Ved å tegne dette inn i det «rike bildet», ble både likheter og ulikhetene tydeliggjort på en bedre måte enn vi har erfart i et vanlig gruppeintervju, blant annet fordi deltakerne underveis kan se hva en selv og andre sier, og hvordan utsagn relateres til hverandre. Dette har vi erfart gir økt aktivitet og bevissthet om egen rolle, og om hvordan man selv kan påvirke og bli påvirket av andre (Haug, m.fl. 2012).

Vi mener at metoden har overføringsverdi til barnehagens læringsarbeid, blant annet knyttet til veiledning, tolkning av observasjonsdata, med mer, for eksempel for å synliggjøre personalets ulike synspunkter knyttet til analyse av praksisfortellinger.

Vår målsetting var å innhente ABF-studentenes meninger om Fronter og hvordan utdanningen kan legge til rette for at diskusjonsforumet skal være en støtte i læringsprosessen for alle studenter. Dette «rike bilde»-intervjuet har vist at flere minoritetsspråklige studenter ikke er komfortable med å bruke forumet slik det fungerer i dag.

Det «rike bildet» har generert flere spørsmål for videre studier, som: Er utdanningen seg bevisst hvilke utfordringer LMS-ets diskusjonsforum medfører for studenter som ikke har bygget opp sin skriftkompetanse gjennom det norske utdanningssystemet? En annen viktig problemstilling er hvordan utdanningen skal møte studentenes behov for en aktiv lærerrolle i elektroniske diskusjonsfora.

Referanser

Habib, Laurence (2008). A method to the madness? Developing SMAD (Soft Methodology for Academic Development). HiO-report 2008 no 20.
Habib, Laurence (2009). Prosjektbeskrivelse. <https://www.cristin.no/as/WebObjects/cristin.woa/wa/presentationVis?pres=297217&type=PROSJEKT>
Haug, Kristin Holte (2009). Medstudentrespons – et eksempel på en studentaktiv læringsform i Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABF). FoU i Praksis 2008. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
Haug, Kristin Holte (2012). Digitale læringsplattformer (LMS) – Støttende stillas – eller? (artikkel i arbeid). Otterstad Ann Merete og Nina Ross-holt. Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Oslo: Universitetsforlaget.
Haug, Kristin Holte, Larissa Sjarbaini og Anita Olcay (2012). En metode for bevisstgjøring,

eierskap og synliggjøring. Første steg 1/2012. Håvaldsrud, Audhild og Anne B. Swanberg (2009). «Blott deg – og få bedre karakter» En studie av sammenhengen mellom nettstudentenes aktivitet på Apollon og kurskarakter. I: Haugen, Harald (red.). Læringsmiljø på nett – erfaringer fra forskning og prosjekt. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
Jonsmoen, Kari Mari (2008). Ikke en dag uten en linje – skrivning og minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning. Migrasjonsforskning 1/2008.
Moule, Pam 2007: Challenging the Five-Stage Model for E-Learning: A New Approach. ALT-J, 15(1), 37.
NOU 2010:7. Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet (Østberg-utvalget).
NOU 2012:1. Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene (Øie-utvalget).
Rammeplanutvalget (2011). Forslag til Forskrift om rammeplan for bachelor barnehagelærerutdanning. [### Noter](http://www.hiim.no/content/down-</p>
</div>
<div data-bbox=)

- 1 Selv om LMS-enes diskusjonsfora tillater publisering av bilder, videoer og s.k. sammensatte tekster, f.eks. «digital historiefortelling», som kombinerer lyd, bilde og tekst, består slike diskusjoner mest av skrift.
- 2 For mer utfyllende om metoden rike bilder og bruk av ikoner, se vår første artikkel, «En metode for bevisstgjøring, eierskap og synliggjøring», i *Første steg* nr. 1/2012 og Habib (2008).
- 3 Sitatene gjengis slik de fremkommer i transkripsjonen, men er rettet for ortografiske feil.
- 4 I ABF-prosjektklassene inngår koordinatorene fra studentenes kommune/bydeler. Koordinatorene fungerer som faglig støtte i studentenes læreprosesser og har tilgang til studentenes Fronter-rom.
- 5 I Fronter kan man adgangsbegrense mapper, filer og verktøy, f.eks. Forum. Det betyr at bare et begrenset antall brukere av det aktuelle Fronter-rommet kan lese og skrive til et adgangsbegrenset diskusjonsforum.

load/34586/388894/file/Forslag%20til%20forskrift.pdf
Romanov, Kalle og Anne Nevgi (2008). Student activity and learning outcomes in virtual learning environment. Learning environments research, v11 n 2. New York: Springer.
Salmon, Gilly (2002). E-tivities. The key to active online learning. UK: Kogan Page Limited.
Tkachenko, Elena (2010). Fagskriving med norsk som andrespråk. MaiA nr. 4, 2010.
Tollefsrud, Mette (2010). Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning – et studium med mangfold? MaiA nr. 2, 2010.
Ørnes, Hilde, Janne Wilhelmsen, Jens Breivik, Kristin Solstad, Marit Aure og Birgit Abelsen (2011). Digital tilstand i høyere utdanning 2011. Norgesuniversitetets monitor. Norgesuniversitetets skriftserie nr. 5/2011. Tromsø: Norgesuniversitetet.

Ingeborg Tveter Thoresen utfordrer Frode Søbstad

Danning vs. oppdragelse

Ingeborg Tveter Thoresen har lest intervjuet med Frode Søbstad i Første steg nr. 1 i år, og hun spør om hvorfor «danning» er et mer egnet begrep enn «oppdragelse», slik Søbstad hevder? Hun etterlyser en god begrunnelse fra Søbstads side for hvorfor «danning» skal innta posisjonen som et slags «overordnet begrep».

Av Ingeborg Tveter Thoresen

I kommentaren *Tilbake til fremtiden* i Aftenposten 27. februar i år omtaler Ola Bernhus programmet til den nye generalsekretæren i Fotballforbundet, Kjetil Siem, som vil at Fotballforbundet skal tilbake til sine grunnverdier: «Med andre ord: Sosial betydning, samfunnsstøtte, trivsel, idrettsglede, oppdrager for

barn og unge.» Oppdragelse er et anliggende som mange i samfunnet er opptatt av og tar ansvar for.

Jeg griper til Bernhus' artikkel etter å ha lest intervjuet med Frode Søbstad i Første steg nr. 1/2012. Han synes ordet oppdragelse er «gammeldags». Derfor har han arbeidet for at *danning* skal erstatte oppdragelse (Søbstad 2000, Thoresen & Foss 2010). Og han har vunnet frem. Danning ble lansert allerede i *Klar, ferdig gå!* i 2005 og er nå blitt et begrep i barnehagelovens formålsparagraf. Dermed har det toget inn i faglitteraturen (Glaser 2011, Haugen, Løkken, & Røthle 2005, Løkken 2005, 2007, Løkken & Søbstad 2011, Steinsholt & Dobson 2011).

Hvorfor danning?

Når Søbstad ikke liker oppdragelse, viser han til studiebesøk i barnehager i Frankrike og Belgia, der tradisjonen er helt annerledes enn vår (Thoresen 2007). Det «nye» begrepet danning kommer også fra antikkens Hellas; det er like «gammeldags» som oppdragelse (Steinsholt & Dobson 2011). Danning/dannelse har vært lite populært inntil nylig. «Ordet 'dannelse' blev i det 20. århundre i lang tid fortrængt, fordi det blev knyttet tæt til udviklingen af noget elitært.» (Kemp 2005:172)

For å rehabilitere dannelse eller danning er det skrevet tusenvis av sider de siste 10-15 årene.

Hvorfor danning er brakt inn i barnehagepedagogikken, sier Søbstad ikke mye om. Han kunne tydeliggjort hvor i det barnehagepedagogiske og pedagogisk-filosofiske landskapet han plasserer seg med det «nye» begrepet. For barnehage-sektoren og barnehagepedagogikken kreves det uansett et omfattende oversettelsesarbeid når Løkken og Søbstad foreslår danning som et pedagogisk «overbegrep» (Løkken & Søbstad 2011).

Skal danning brukes som en motvekt mot nyliberalistiske, internasjonale trender i utdanningspolitikken? Eller går det inn i pedagogikken som et tilpassningsdyktig begrep, der selvanning blir en selv pålagt disiplinering i utdan-

ningssystemet? I profesjonsdanningen kan selvanningen bidra så den voksne har hold og kontroll på sine følelser til beste for og av hensyn til barnet. Men danning som selvdisiplinering kan også passe systemet og politikken som hånd i hanske, fordi makten og ansvaret ikke blir tematisert.

Makt og ansvar

Når Søbstad avviser oppdragelse som gammeldags og autoritært, synes han å se forbi at man *aldri* kommer bort fra det *asymmetriske forholdet* mellom voksne og barn, uansett hvilke begreper man bruker. *Makten og ansvaret* er alltid en utfordring, enten det dreier seg om oppgaver i hverdagslivet i barnehagen, eller om barnehagefaglige og filosofiske grunnlagsproblemer.

Uansett Søbstads karakteristikk er oppdragelse først og fremst et hverdagsfenomen i voksnes omgang med barn i hjemmet og i samfunnsinstitusjoner som barnehage og skole. Oppdragelse er også et anliggende i FN's barnekonvensjon, så myndighetene gjør klokt og rett i å bruke begrepet i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Men i og med at barnekonvensjonen er inkorporert i norsk lov, er det påfallende at oppdragelse er fjernet i loven.

Oppdragelse er og har vært et vesentlig tema i pedagogikken, der man drøfter pedagogikkens «genstand» (Kemp 2005), den intensjonelle og den funksjonelle oppdragelse, menneskets formbarhet, samspillet mellom oppdrager og den som oppdras, de etiske implikasjonene, forholdet natur og kultur, autoritet og frihet, individ og samfunn med mer, temaer som er utførlig drøftet hos blant annet Reidar Myhre (Myhre 1990, 1994) og av andre pedagoger (Dale 2006, Oettingen 2006, Siljander 2005).

Daglige etiske utfordringer

Utallige etikkoppgaver som mine studenter i førskolelærerutdanningen arbeider med, viser



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



(Oppdragelse) er gammeldags og har noe autoritært ved seg. ... Jeg mener danning er et mer interaktivt begrep. Ordet tillater at vi beveger oss utenfor allfarvei, det stiller oss friere i forhold til hva noen andre måtte ha bestemt.

at barnehagens oppdragelsespraksis er full av etiske dilemmaer. Det dreier seg om å se og å overse (Palludan 2005) hva barn sier og måten de sier noe på, om hvordan de voksne tiltaler barn eller irettesetter dem på i andres påhør, eksempelvis kjefting som problem (Sigsgaard & Juel 2008). Studenter kan fortelle at barn settes «på krakken» eller i garderoben, utenfor fellesskapet, når de ikke følger barnehagens konvensjoner. Hverdagen byr på konflikter mellom barn i samspillet dem i mellom, spørsmål om fordeling av leker, om voldsom lek som går over i plaging eller mobbing, hvem som vil være sammen med hvem, om «å gå i takt» med hensyn til å være inne eller ute, kle på seg, kle av seg, om når en skal holde orden i det en arbeider eller leker med, eller når og hvordan det skal trøstes, hvem som får trøst.

I dette arbeidet dreier det seg også om en omsorgsfull væremåte fra de voksnes side, om å være forbilde, om når pedagogen eller assistenten bør eller skal bryte inn, og hvorfor og på hvilken måte for å ivareta medmenneskelighet, barns likeverd, respekt, tilgivelse og alle de andre verdiene som både skal legges til grunn i hverdagen, og som barna skal lære for sin omgang med hverandre både «her og nå», og for å ha det godt i fellesskapet – også på sikt. Alt dette angår temaet oppdragelse.

Begeistring for nye ord

Er det de ovennevnte utfordringer som er gammeldagse eller avleggse? Eller skal de få en «moderne» og bedre behandling i barnehagepedagogikken gjennom dannelsesbegrepet? Begrunnelsen synes å være at vi har et «nytt barnesyn» og en «ny barnehagepedagogikk».

Nestor i dansk barnehagepedagogikk, Hans Vejleskov, påviser imidlertid at det som lanse-res som nytt, slett ikke er nytt (Vejleskov 2004). Jeg savner en god og sakssvarende begrunnelse for at danning skal bli et dominerende eller «overordnet begrep». Det er jo som Søbstad selv sier, ukjent i barnehagepedagogikken. Verken utredningene, de utdanningspolitiske dokumentene eller fagartikler som har fulgt disse, er forankret i utfordringene i barnehagens hverdagsliv eller i den barnehagepedagogiske teoritradisjonen.

Jeg har tatt opp forholdet mellom danning og oppdragelse (Thoresen 2011, Thoresen & Foss 2010), ikke fordi jeg generelt er kritisk til danning. Begrepet kan representere en motkultur nå når læringsdiskursen dominerer. Det er imidlertid ikke barnehagepersonalet som har behov for et nytt begrep (Olsen 2011). Personalet burde helle støttes i ordsettingen av den praktiske kunnskapen de har og de oppgavene de er pålagt: omsorg og oppdragelse, lek og læring. Selvfølgelig har alt dette med danning å gjøre. Men det er ikke noe nytt, det er bare blitt et nytt begrep i barnehagepedagogikken. Slik kan forskere forske, skrive bøker og holde kurs.



Bildemontasje Karl Rikard Nygaard

Litteratur

- Dale, E. L. (2006). Oppdragelse i det refleksivt moderne. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Glaser, V. (2011). Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, S., Løkken, G., & Røthle, M. (2005). Småbarnspedagogikk. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kemp, P. (2005). Verdensborgeren som pædagogisk ideal: Pædagogisk filosofi for det 21. århundrede. København: Reizel.
- Løkken, G. (2005). Økende andel småbarn i barnehagen. Vedlegg 2 Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren BFD 8.mars 2005. Oslo.
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelses. In Monica Røthle & T. Moser (Eds.), Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk? (pp.119-132). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2011). Danning. In K. H. M. Vibeke Glaser, Sissel Mørreaunet, Frode Søbstad (Ed.), Barnehagens grunnsteiner Formålet med barnehagen (pp. 83-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Myhre, R. (1990). Pedagogikk og etikk. Oslo: Gyldendal.
- Myhre, R. (1994). Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Oettingen, A. v. (2006). Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier: perspektivering af K. Grue-Sørensen's filosofiske pædagogik. Klim, Århus.
- Olsen, B. (2011). Dannelsespraksis uten dannelsesideer? En studie av tukt og utakt innenfor det barnehagepedagogiske feltet. In K. Steinholt & S. Dobson (Eds.), Dannelses Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap (pp.319-337). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Palludan, C. (2005). Børnehaven gør en forskel. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Sigsgaard, E., & Juel, E. (2008). Kjeft mindre: fortellinger om oppdragelse. Oslo: Cappelen akademisk.
- Siljander, P. (2005). Hvad blev der av opdragelsen? Nedsat i pædagogikkens teorihistorie. In J. Bengtsson (Ed.), Udfordringer i filosofisk Pædagogik (pp.207-221). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Steinholt, K., & Dobson, S. (2011). Dannelses Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap Tapir akademisk forlag.
- Søbstad, F. (2000). Kultur skapes gjennom samspill. Barnehagefolk(1), 74-77.
- Thoresen, I. T. (2007). Et Paris-besøk til ettertanke. Første steg, 2007(2), 22-25.
- Thoresen, I. T. (2011). Den viktige oppdragergjengen Første steg Tidsskrift for førskolelærere(1), 38-40.
- Thoresen, I. T., & Foss, E. (2010). Danningens vei til barnehageloven. Prismet(2), 111-123.
- Vejleskov, H. R. (2004). Nytt syn på barn og barnehagepedagogikk? København: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.

Kunnskap som bestilt

I Tønsberg har konsulenter fra et kommersielt foretak evaluert omorganiseringen av barnehagene i kommunen. Artikkelforfatteren finner det betenkelig når konsulentenes arbeid ikke tilfredsstiller krav man ville stilt til forskning, mens arbeidet likevel gis legitimitet og ligger til grunn for forvaltningsmessige, økonomiske og politiske beslutninger.

Av Mari Pettersvold

I januar 2009 ble Tønsbergs 16 kommunale barnehager organisert i seks virksomheter. Når man leser konsulentfirmaet PriceWaterhouseCoopers (PwC) rapport kan man forledes til å tro at omorganiseringen er vellykket dersom man kun leser konklusjonene (PwC 2011, s. 4). Leser man mer inngående, vil man fort se at det ikke er samsvar mellom konsulentenes funn og informantenes svar. Konsulentene kjenner til de negative erfaringene, men disse er gjort lite eksplisitte i evalueringsrapporten. Negative erfaringer knyttes til «type lederskap» og «personlige forhold», de tilskrives i liten eller ingen grad omorganiseringen.

Konsulentene omgås etter min mening sannheten på en lettvinnt måte. Hvorfor? Og hvorfor velger kommunen konsulenter som evaluerer «alt», og ikke forskere som er kjent med barnehagesektoren, til å utføre evalueringsoppdraget?

Omorganiseringen

Hver av de seks virksomhetene består av to til fire barnehager, og ledes av en virksomhetsleder. Som før har hver barnehage en styrer. Det ble opprettet seks nye stillinger og innført et nytt ledernivå. De nye lederne skulle avlaste styrerne med administrativt arbeid, slik at de kunne øke fokuset på det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det er i seg selv en god og kanskje realistisk målsetting. Problemet er at denne målsettingen i praksis ser ut til å forsvinne blant andre målsettinger, i stedet for å være den viktigste. Målsettingen forsvinner i mål om god økonomistyring, god og fleksibel utnytting av ressurser, gode interne rutiner og god synergieffekt av ledelsesressurser (PwC 2011). I verste fall kan det være et direkte motsetningsforhold mellom god pedagogikk på den ene siden, og «robuste og effektive» virksomheter på den andre.

Omorganiseringen innebærer også samarbeidsutvalgene (SU), det lovpålagte organet for foreldresamarbeid som enhver barnehage skal ha, ble lagt til virksomhetene. 16 utvalg

ble redusert til 6. Det vil si at fram til 2009 hadde foreldrene et eget SU i hver barnehage hvor viktige saker ble behandlet. Etter 2009 har vi et felles SU sammen med foreldre til barn i to eller tre andre barnehager i virksomheten vi er en del av.

Motforestillingene

Høsten 2008 skrev foreldreutvalget (FAU) i barnehagen flere innlegg i lokalavisa om omorganiseringen som handlet om det mangelfulle grunnlaget og mulige uheldige konsekvenser. Selv tok jeg i mot «invitasjonen» alle foreldre fikk fra rådmannen til å ta kontakt dersom vi hadde spørsmål om omorganiseringen. I en e-post 11.11.2008 med kopi til en saksbehandler hos Fylkesmannen i Vestfold stilte jeg en del spørsmål.

Mitt første spørsmål handlet om hvorfor denne vesentlige endringen ikke var åpen for innsyn? Dette handlet om at prosjektrapporten som lå til grunn for omorganiseringen ikke var tilgjengelig på kommunens nettsider, det var heller ikke høringsuttalelsene eller på hvilke måter det er tatt hensyn til høringsuttalelsene. Omorganiseringen skulle heller ikke behandles politisk, og ble dermed ikke tilgjengelig for offentligheten. Prosessen var, slik jeg oppfattet den, lukket for foreldre, ansatte og allmennheten.

Mitt neste spørsmål var knyttet til finansieringen av de seks nye stillingene. Jeg spurte om det forelå nye lønnsmidler til disse stillingene eller om det skulle tas fra andre steder? Hva slags økonomiske konsekvenser av omorganiseringen kan vi foreldre komme til å se? Hvordan er finansieringen tenkt på kort og lang sikt? Til grunn for disse spørsmålene lå det et ønske om å få svar på at omprioriteringen av ressurser til seks nye lederstillinger ikke skulle utarme det pedagogiske innholdet i barnehagene.

Det tredje spørsmålet handlet om hvorvidt prosjektgruppen skulle utrede ulike alternativer og løsninger, siden de i prosjektrapporten skisserte ett alternativ og én løsning. Hvorfor ikke flere alternativer? Det fremkom riktignok i prosjektrapporten at flere alternativer ble

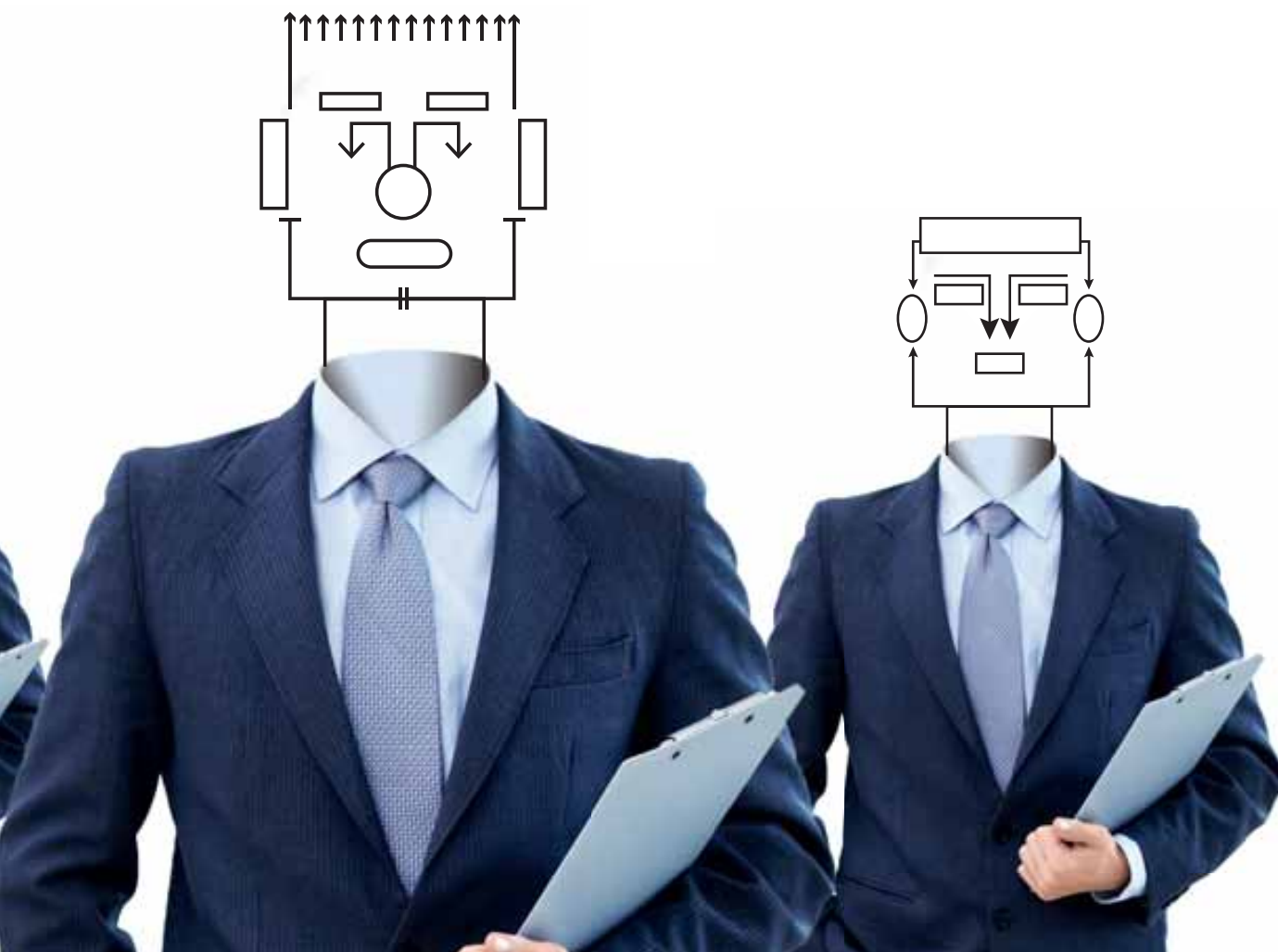


vurdert, men alle var rettet inn mot å sette sammen barnehagene til større enheter. Siden det foreligger varierende erfaringer med en slik modell, også negative, stilte jeg meg undrende til at dette i løpet av utredningen ble et udiskutabelt premiss for prosjektgruppes arbeid. Jeg påpekte at den nye organiseringen kunne bli en styrke for noen barnehager, det motsatte for andre. Derfor spurte jeg også om de mindre barnehagenes dilemmaer kunne vært løst på andre måter.

I prosjektrapporten ble det lagt vekt på ønsket om å styrke barnehagene faglig og at

KD gir Pettersvold medhold

Ifølge Barnehageloven skal enhver barnehage ha sitt (foreldre)samarbeidsutvalg – SU. Mari Pettersvold hevder derfor at Tønsberg kommune handlet ulovlig ved å slå sammen SU-er. Dette har Kunnskapsdepartementet nå gitt Pettersvold medhold i. Se hjemmesiden til Foreldreutvalget for barnehager: <http://www.fubhg.no/samarbeidsutvalg-i-alle-barnehager.5045263-173756.html>,



en ny organisering skulle bidra til dette. Imidlertid ble det skrevet lite om de nye fagledernes arbeidsoppgaver, og lite om hvordan faglig samarbeid på tvers av barnehager kan være en styrke, og hvordan unngå at det blir for krevende. Jeg etterspurte mer nyanserte betraktninger og motforestillinger mot å etablere et nytt ledelsesledd lenger vekk fra hverdagen i barnehagen og påpekte at organiseringen kunne gi muligheter, men også totalt sett gjøre samtlige ledere mindre handlekraftige. Dette kan skje ved at virksomhetslederne mister nærheten til praksis og faglederne mister det helhetlige styringsgrepet de hadde tidligere.

Jeg etterlyste også organiseringens potensial for å øke antall pedagoger i hver barnehage. Dette kan være mulig i større enheter (Pettersvold og Aagre 2008). Helt konkret spurte jeg om barnehager som har klart å øke antall pedagoger utover minstenormen kommunen legger opp til, kan risikere å måtte gi fra seg førskolelærere til barnehager som har underskudd på pedagoger.

Til slutt påpekte jeg at SU nå legges til hver virksomhet, noe som er i strid med Lov om barnehager § 4 hvor det fremgår at «... hver

barnehage skal ha et foreldreråd og et samarbeidsutvalg». Jeg stilte meg spørrende til kommunenes ønske om å bygge ned foreldre-demokratiet ved å redusere antall samarbeidsutvalg fra 16 til 6.

Et hjertesukk

Jeg avsluttet brevet med dette hjertesukket: «Som mor møter jeg andre foreldre og ansatte i barnehagen som ser med bekymring på omorganiseringen. Barnehagen vår har om kort tid en ny styrer og ny virksomhetsleder, SU forsøkes fjernet og vi vet ikke om det som er opparbeidet av kvalitet og kompetanse i barnehagen vil forsvinne i kjølvannet av de store enhetenes ve og vel. Helt konkret: barna våre mister kanskje voksne i barnehagen fordi de trengs mer et annet sted. Bekymringene og frustrasjonene blir ikke mindre når man opplever at det er vanskelig å finne svært veloverveide begrunnelser for å endre på det som fungerer godt og liten vilje til åpenhet og innsikt i prosessen. Personlig er jeg usikker på hvem som har god oversikt over endringene.»

Tåkeprat om økonomi

Kommunaldirektøren svarte på vegne av råd-

mannen den 19.11.08. I korte trekk skrev han at rådmannen ikke anser prosessen som lukket, at finansieringen av seks nye stillinger skjer ved «mer effektiv bruk av ressursene gjennom det økte handlingsrommet som gis ved større og mer robuste enheter» og at eventuelle trangere rammer for barnehagene vil være konsekvens av at kommunen må redusere utgifter på alle tjenesteområder begrunnet i den generelle økonomiske situasjon. Han understreket at de økonomiske rammebetingelser «... heller styrkes gjennom dette organisatoriske grep enn forringes». Et konkret svar på et konkret spørsmål ble ikke gitt.

Rådmannen trengte heller ikke flere alternative modeller. Det framgikk av brevet at alternativet som var skissert, tilfredsstilte kravene til rådmannens forventninger i henhold til mandatet.

Rådmannen ønsket «heller å styrke enn å svekke foreldremedvirkningen». Han skrev: «Dersom man oppfatter at den vedtatte løs-



Om synspunktforfatteren: Mari Pettersvold (Mari.Pettersvold@hive.no) er førstelektor ved Høgskolen i Vestfold. Hun har også barn i barnehage i Tønsberg kommune (foto: Arne Solli).

ningen der Samarbeidsutvalget forholder seg direkte til virksomhetsleder - som har det overordnede ansvaret for barnehagedriften - er en løsning som gir dårligere foreldremedvirkning enn å ha flere samarbeidsutvalg som kun forholder seg til fagleder/styrer, er rådmannen åpen for å justere dette. Dersom Fylkesmannen vil mene at dette er nødvendig for å etterkomme lovens krav, vil kommunen selvsagt justere dette.¹

Til tross for at lovbruddet ble påpekt, gjorde kommunen etter min mening det som var mulig for å overse barnehagelovens bestemmelser om foreldremedvirkning. Foreldresamarbeid ser ut til å stå i veien for effektivisering.

Flere motforestillinger

Med andre ord var min oppfatning høsten 2008 at omorganiseringen ikke var grundig nok funnet og utredet. Svaret fra rådmannen styrket ikke saken.

I tillegg til de momentene jeg har nevnt hadde prosessene med ansettelse av seks nye virksomhetsledere flere uheldige konsekvenser. Noen ønsket å søke, andre lot være. Søkte man, risikerte man å konkurrere med sin nærmeste kollega. I den konkurransen var det snakk om å vinne eller tape. Noen opplevde ikke at de hadde noe valg. Ville de ha innflytelse, måtte de søke en av de seks nye lederstillingene. Det kunne bety at de forlot «egen» barnehage, og ble flyttet til en annen av de seks virksomhetene. Mange fikk nye ledere. Min erfaring var at flere ansatte opplevde denne prosessen som vanskelig.

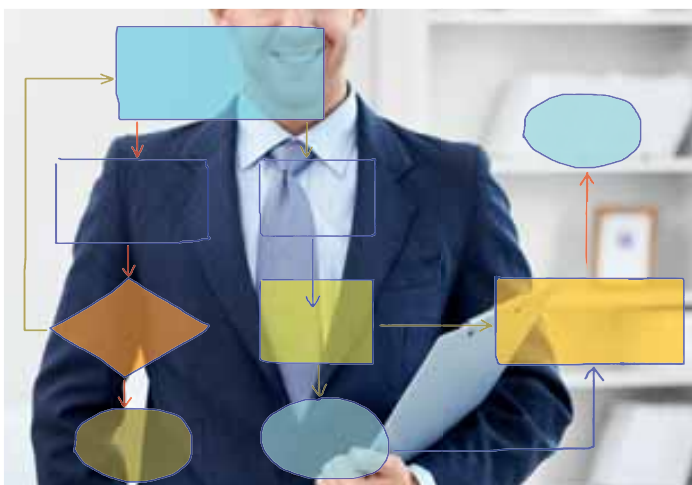
Jeg mener at de ulike erfaringene med omorganiseringen samlet sett har hatt, og har, stor betydning og ikke kan overses. I evalueringen er imidlertid ikke disse forholdene trukket inn. Det er med på å bidra til evalueringens svake troverdighet at den er «historieløs».

Noen har valgt ikke å gi konsulentene tilgang til motforestillingene. De har kanskje heller ikke spurt om de finnes.

Evalueringen

Åtte hypoteser ligger til grunn for evalueringen.² PwC gjennomførte våren 2011 en spørreundersøkelse hvor alle ansatte hadde anledning til å svare; 289 svarte. PwC opplyser at 77 prosent av de som svarte var ansatt før omorganiseringen fant sted. PwC oppgir også fordelingen mellom ulike grupper av ansatte, men svarprosent oppgis ikke.

PwC skriver at spørreskjemaet besto av 18 påstander som respondentene måtte ta stilling til på en skala fra 1- 6, der 1 var svært uenig, 6 var svært enig og svaralternativ 7 var «vet ikke». Det ble også gitt mulighet for skriftlige kommentarer i tillegg til at man tok stilling til



påstandene. Svært mange benyttet seg av dette, ifølge PwC. Spørreskjemaet ligger ikke vedlagt.³

18. mai 2011 ble det gjennomført «en rekke intervjuer» på rådhuset. Av oversikten kommer jeg fram til at noen av intervjuene må være gruppeintervjuer, men det står ikke skrevet noe sted. Jeg kommer fram til at det er et gruppeintervju med tre virksomhetsledere, seks fagledere/styrere og et gruppeintervju med seks pedagogiske ledere, begge gjennomført på 45 minutter hver. Det gir liten tid til utdyping.

De hovedtillitsvalgte fra Utdanningsforbundet og Fagforbundet er intervjuet, kanskje samtidig eller de har hatt hver sin halvtime. Fra fagenheten Økonomi er ca 1 stk (sic!) intervjuet, fra fagenhet Oppvekst er leder og en navngitt ansatt intervjuet (sammen eller hver for seg). «Kommunaldirektør Pål» er intervjuet – oppdragsgiveren selv, her omtalt med fornavn! To rektorer er intervjuet, dersom det er det som menes med virksomhetsledere/skole/ rektor/SFO. Intervjuer som utgikk var med representanten fra fagenhet HR og med politikerne fra utvalg for Barn og unge. En intervjuguide eller nærmere beskrivelse av hvordan intervjuene fant sted, er ikke vedlagt.

Det er ikke skrevet ett ord om utvalget av informanter. Vi vet ikke noe om hvem de intervjuede er, om hvordan og hvorfor akkurat de ble valgt. Dette er særlig alvorlig når det i evalueringsrapporten står «Generelt sett var inntrykket fra intervjuene mer positivt enn det man kunne lese ut fra resultatene etter spørreundersøkelsen» (s. 9).

Konsulentene bruker betegnelser fra forskningsmetodikk, men de praktiserer «forskning» etter egne og vilkårlige standarder. Det kan være to grunner til dette: enten kan ikke konsulentene bedre eller så fuser de i faget. Resultatet er det samme: det blir vanskelig å stole på dem.

Andelen «vet ikke»-svar er påfallende høy. PwC kommenterer dette, men tilskriver det ikke utformingen av spørreskjemaet eller hva det gjør med kvaliteten på undersøkelsen.

Selektiv omgang med resultater

Det fremgår av evalueringsrapporten at de ansatte «... er positive til omorganiseringen». Spesielt gjelder dette virksomhetsledere, styrere og pedagogiske ledere. De skal ha sagt at «... omorganiseringen har økt handlingsrommet, både administrativt og faglig» (s. 9). Under overskriften «Oppsummering og anbefalinger» skriver PwC at det pedagogiske personalet er minst fornøyd «... men dette henger trolig mer sammen med type lederskap enn omorganiseringen» (s. 4).

Her er det en viktig nyansering; alle er ikke like fornøyd. Enten holder ikke konsulentene styr på funnene, eller

så ser de bort fra de som er minst fornøyd siden det ifølge dem ikke har noe med omorganiseringen å gjøre.

Det eneste som ikke fungerer, ifølge PwC, er bruk av lederressursene. Tilbakemeldinger som er typiske er at «det er for mange ledere, økt byråkrati og lengre beslutningsveier, virksomhetslederne er helt usynlige for oss i barnehagene, vi har for dårlig informasjonsflyt» (s. 9).

Hovedproblemet er at det gjennomgående ikke er samsvar mellom konsulentenes funn og anbefalinger og informantenes svar. Noen eksempler:

Svarene er sprikende med hensyn til om omorganiseringen har gitt styrerne et økt faglig fokus, og de pedagogiske lederne er mindre positive enn styrerne selv. I små barnehager har omorganiseringen mindre effekt enn i større barnehager. Alle variasjoner forklares med «... lederskapet og personlige forhold» (s. 12).

Anbefalingen fra PwC om å utnytte effektiviseringspotensialet med hensyn til fleksibel bruk av personalet bedre, er på tvers av god pedagogikk. Det er ingen av informantene som har ytret ønske om at personalet brukes flere steder i barnehagen og i virksomhetene. PwC anbefaler imidlertid kommunen å «jobbe for en tydelig strategi på at ansatte kan få endrede oppgaver og arbeidssted». Konsulentfirmaet understreker at de barnehageansatte er ansatt

Noter

- ¹ Kommunen fikk aksept fra Fylkesmannen til å organisere SU slik de ønsket, det ble også sagt at departementet gikk god for dette. I forbindelse med evalueringen av omorganiseringen har jeg etterlyst dokumentasjonen i saken, men den finnes visst nok ikke. Jeg sendte selv derfor en henvendelse til KD om lovligheten av å organisere SU i virksomhetene, og ikke i barnehagene. KDs svar er klar tale, dette er ikke tillatt. Det nasjonale foreldreutvalget for barnehager (FUB) har bedt om en redegjørelse for kommunens tilnærming til foreldresamarbeid på bakgrunn av denne saken.
- ² Foreldreperspektivet er ikke inkludert i evalueringen. I evalueringsrapporten fremgår det at kommunen har god kunnskap om brukeropplevelsen og derfor gikk brukerperspektivet ut (s.3). I et innlegg i lokalavisen Tønsbergs Blad 02.12.2011 skrev jeg at som «plaster på såret» skal omorganiseringen av SU i barnehagevirksomhetene følges opp

i Tønsberg kommune, ikke spesielt i én barnehage. Anbefalingen går på tvers av prinsipper om stabilitet og kontinuitet for å utvikle god barnehagepedagogikk. Det som konsulentene kaller en «vi og vår barnehage»-holdning skal det bli slutt på. Slike holdninger hindrer effektiv ressursutnyttelse.

Når det gjelder samarbeidet mellom barnehage og skole, svarer informantene at det er forbedret, men de aller fleste sier at det ikke har med omorganiseringen å gjøre. De nevner en konkret prosjektgruppe som må ta æren for det. Enkelte påpeker at det har vært lettere å få en ny praksis med større og færre virksomheter. Jeg vet ikke om jeg skal le eller gråte når PwC likevel hevder, i motsetning til informantene, at omorganiseringen har hatt «positiv betydning for fremgangen på dette området».

Tillitsvalgte peker på større avstand mellom virksomhetsleder og ansatte, og at tillitsvalgte involveres mindre enn før. PwC omtaler dette som «personavhengig» og om medbestemmelsen er blitt bedre eller dårligere kommer an på «hvem som vurderer dette». Dette er å bagatellisere alvorlig innvending.

Mange opplever at omorganiseringen ikke har medført stor endring i oppgaver. Det virker enten naivt eller arrogant å anbefale at det utarbeides stillingsbeskrivelser for å løse dette. Stillingsbeskrivelser skal også løse rolleavklaring mellom lederne og skjevheter i tildelte lederressurser mellom barnehagene. Løsningen blir for lettvin i lys av at informantene påpeker at de ikke har anledning til å delta i ressursdiskusjonene som før. For mange har muligheten til medbestemmelse blitt svekket grunnet større avstand til ledelsen.

Konsekvensene

Tønsberg kommune har bestilt og betalt for dette arbeidet. Det har så mange feil og mangler at ingen burde ha betalt for det. Jeg kan ikke forstå annet enn at det som gjør dette arbeidet verdt å betale for, er at det kunnskapsbildet som tegnes, passer godt med det man ønsker å se.

Den mest opplagte og alvorligste konsekvensen er at barnehagene utvikles i en uheldig retning dersom det ikke er vilje til å lytte til

de samlede erfaringene og ta innover seg at det er nødvendig å rette opp feil og svakheter ved den nye organiseringen. I evalueringen kommer det fram at det er så store avvik mellom barnehagenes erfaringer i en og samme virksomhet at det kan virke som om en av barnehagene blir stemoderlig behandlet, eller har opplevelse av å være det. Kommunen kan ikke overse et funn som dette og alle de andre forholdene som har kommet fram. Tvert imot har kommunen et dobbelt ansvar i dette tilfellet, som oppdragsgiver og arbeidsgiver. Fraskrivelse av ansvar er dermed dobbelt forsømmelse.

En annen konsekvens er at samfunnsborgerne får liten eller ingen innsikt i hva som faktisk foregår. En politikk basert på konklusjonene i en uredlig rapport svekker med andre ord demokratiet. Det er ikke i fellesskapets interesse at en kunnskapsbasert politikk baseres på et prinsipielt lavere kunnskapsnivå, som er det man velger når man gir konsulenter framfor forskere oppdragene.

Kommersiell konsulentvirksomhet

Konsulentvirksomhet er i seg selv en legitim tjeneste. Problemet oppstår når konsulentene henter prestisje fra vitenskap, uten å leve opp til normene for vitenskapelig integritet. Dersom konsulentenes integritet skapes gjennom å sikre seg en tilfreds kunde og det innebærer dikterte konklusjoner, er det noe annet enn seriøs forskning.⁴

Idealer om at forskningen skal være fri, uavhengig og åpen har eksistert lenge. Der umoralen derimot er institusjonalisert, vil regelbrudd ikke bli betraktet som alvorlig, snarere som aksepterte fremgangsmåter. Det utvikles andre normer: Kunnskap eies av noen, og er ikke tilgjengelig for alle. Kunnskap er utviklet i kraft av ekspertise, gjennom posisjoner i offentlige og private hierarkier og konkurranse i markeder. Mangel på redelighet blir dermed ikke å betrakte som juks, det inngår i en akseptert institusjonalisert umoral. Det som normalt er å regne som juks blir til akseptert lettvin og manipulerbar omgang med sannheten.

Det kan være at konsulenter lettere enn forskere går med på å omskrive virkeligheten, fordi de ikke har et vitensfellesskap å stå til

ansvar for. Dersom konsulentenes lojalitet utelukkende er plassert hos den som betaler for oppdraget, kan de fremstille det produktet oppdragsgiveren ønsker, og som oppdragsgiveren trenger for å legitimere beslutninger i en ønsket retning.

Forskere vil ikke akseptere en slik praksis uten videre. I oppdragsforskning er premissene klare: Kunnskapen er bestilt og betalt for, men forskerne har rett til å publisere og oppdragsgiverne ingen rett til å endre konklusjoner og redigere resultater. Tendensen til at oppdrag går til konsulenter, og ikke til forskere er klar (Aftenposten 14.11.2010).⁵ Grunnene kan være sammensatte, resultatet er at vi har å gjøre med en annen form for kunnskap enn vi kanskje tror.

Konsulentkontrakter sikrer ikke at de mest grunnleggende forskningsetiske spillereglene ivaretas. Når man jobber på konsulentvilkår står oppdragsgiveren fritt til å bruke rapporten slik det passer best, eller legge den i skuffen om det passer bedre. Slik frarøves vi mulighet til innsikt. Forskernes rapporter derimot vil være tilgjengelige, i sin helhet, slik de er fremstilt.

Kritikk og taushet

Jeg har omtalt et enkelt tilfelle i en bestemt kommune. Jeg tror ikke tilfellet er enestående. Rasjonalisering og effektivisering av offentlig sektor, som følger av New Public Management, fører ofte i retning av større og fleksible enheter. Dette er også tilfelle når det gjelder barnehager (Vassenden m.fl.2011). I mange kommuner skal både barnehager og skoler bli «robuste» og «effektive», og det kan tenkes at en rekke midler er tillatt for å nå målet.

Å finne gode modeller og endre det eksisterende er ikke meg imot, men det er når begrunnelsene ikke er godt fundert og viljen til å ta innover seg også eventuelle negative erfaringer mangler jeg finner det nødvendig å si ifra, med de ubehagelighetene som følger av det. I «min» kommune har jeg til nå utelukkende opplevd at kritikken jeg har kommet med i forhold til fjerningen av samarbeidsutvalgene har blitt møtt med total taushet. Men for kommunen kjennes det nok ikke like stille. Kritiske foreldre representerer antageligvis uønsket støy.

Referanser

Aftenposten 14.11.2010 Ble forsøkt diktert av departement. <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Ble-forsokt-diktert-av-departement-5353035.html>
Nicolaisen, Heidi, Seip, Åsmund Arup og Jordfald, Bård (2012): Tidstyver i barnehagen. Tidsbruk i barnehager i Bydel Alna. Fafo-rapport 2012:01
Pettersvold, Mari og Aagre, Willy (2008): Rett til en barnehageplass – med krav til kvalitet? En evaluering av Ski kommunes helhetlige strategi for full barnehagedekning. Rapport 2/2008 Høgskolen i

Vestfold
PwC (2011): Evaluering av barnehageordning i Tønsberg kommune. Evaluering av ny organisering av de kommunale barnehagene gjeldende fra 01.01.2009. 15 juni 2011.
Vassenden, Anders, Thygesen, Janne, Bayer, Stian Brosvik, Alvestad, Marit og Abrahamsen, Gerd (2011): Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet. International Research Institute of Stavanger. IRIS 2011/029

gjennom en høring. Høringsnotatet skal liksom bøte på lovbruddet, og selve høringen er spill for galleriet. Den er lagt opp på en måte som tilsier at kommunen er uinteressert i hva foreldre mener, og svært mange foreldre er ekskludert fra å uttale seg på en meningsbærende måte. Jeg påpekte også det underlige i at kommunen i stedet for å være en nøytral utspører forklarer hvilke fordeler det er med felles SU.

3 Jeg har imidlertid sett skjemaet. En av respondentene viste meg en formulering hun syntes var underlig, om at undersøkelsen var anonym. Det underlige besto i at hun skulle oppgi arbeidssted og stilling, og i barnehagen var hun den eneste med den den aktuelle stillingsbetegnelsen. Hun var med andre ord ikke anonym. Det riktige ville være å skrive at undersøkelsen ikke er anonym, men i rapporten vil respondentene bli anonymisert.

4 Til sammenligning er det en formidabel kvalitetsforskjell på

undersøkelsen FAFO har gjort i Bydel Alna som har tilsvarende organisering (Nicolaisen m.fl.2012) Forskjellen gjelder grundighet i metoder og redegjørelser som skaper troverdighet ift pålitelighet og gyldighet, samt hva man ønsker å oppnå med undersøkelsen. I FAFOs tilfelle dreier det seg om organiseringen fungerer etter hensikten eller om det er for mange tidstyver.

5 I tilfellet Tønsberg kommune har det nok aldri vært aktuelt å la forskere ta oppdraget. Når det gjelder rapporten, er den tilgjengelig og mulig å få dersom man aktivt ber om den. Men jeg fikk helt tilfeldig vite at den var ferdig. Den ligger ikke på nett hos kommunen eller hos PwC. Foreldre blir ikke gjort oppmerksom på den, det gjør heller ikke medlemmer av FAU. Det er ikke en rapport kommunen ønsker å vise fram, av grunner jeg ikke kjenner godt nok.

Barnehageprosjekt i UTDANNING 2020

Vil forebygge lesevansker hos barn med norsk som andrespråk

126 tospråklige barnehagebarn i Lørenskog og Skedsmo i Akershus trenes dette halvåret i språkferdigheter av forskerne Arne Lervåg og Monica Melby-Lervåg ved Universitetet i Oslo. Formålet er å kunne forebygge lesevansker for tospråklige barn senere i livet. Prosjektet avsluttes i mai/juni, men forskerne skal følge de 126 barna videre når de begynner i grunnskolen i august.

Dette språktreningsprosjektet med det lange og tunge engelske navnet *Preventing Later Literacy Failure in Kindergarten: A longitudinal randomized-trials study of oral language development and intervention* er finansiert gjennom programmet UTDANNING 2020. Prosjektet skal avdekke om ekstra språktrening gir en positiv effekt for barnehagebarn med norsk som andrespråk. Tidligere er det avdekket store forskjeller i leseforståelse mellom barn med norsk som morsmål og barn med norsk som andrespråk.

- Dette er trolig det første prosjektet av dette slaget her til lands. Etter det vi kjenner til er det ikke tidligere gjort helt sammenlignbare undersøkelser på tospråklige barn i barnehagealder, barn som så følges oppover i skolegangen, sier prosjektleder Arne Lervåg, førsteamanuensis ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo (UiO).

Han viser til at det selvsagt finnes flere undersøkelser av metoder for å bedre språkferdighetene i barnehagen, som artikkelen *Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse* av Monica Melby-Lervåg i Spesialpedagogikk nr. 2/2011. Melby-Lervåg er ph.d. og postdoktor ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO. Videre pågår for tiden en undersøkelse som ligner på *Preventing ...* ved Universitetet i York i Storbritannia. Ingen offisielle resultater foreligger fra prosjektet i York ennå.

Skedsmo og Lørenskog

- Gapet i leseforståelse mellom barna øker med tiden. Dette skyldes forskjeller i opprinnelig begrepsferdighet, sier Lervåg.

De tospråklige barna i Lørenskog og Skedsmo er tilfeldig inndelt i to grupper: En hovedtreningsgruppe og en ubehandlet kontrollgruppe som følger vanlig undervisningsforløp i barnehagene. Prosjektet skal etter intensjonen avdekke både umiddelbar effekt og langtidseffekt av språkbasert intervensjon i barnehagen.

- Vi mener det er viktig å komme inn så tidlig for at barna skal få det enklere når de begynner på skolen, sier Lervåg. - Vi vil prøve å gi dem best mulige skolespråkferdigheter innen de begynner.

Forskernes mål er å undersøke i hvilken grad språklig intervensjon påvirker språkferdighetene i barnehagen – leseforståelse, begrepsferdigheter, grammatikalske ferdigheter pluss andre skoleferdigheter – og om språklig intervensjon kan forebygge utvikling av dårlig leseforståelse senere i livet. For å få til dette, vil de følge barna inn i barneskolen og se om individuelle forskjeller i utviklingen av leseforståelse kan relateres til hvorvidt barna var med på intervensjonen eller ei.

De undersøker også hvordan barn reagerer på den språklige intervensjonen og i hvilken grad faktorer som påvirker utviklingen av språk- og leseforståelse henger sammen med barnet og barnehagen.

Utdanning 2020

er et tiårig forskningsprogram som tar for seg utdanningssektoren fra barnehage til doktorgradsutdanning. Programmet finansierer forskning om undervisning, læring, styring, ledelse, organisering og utdanning i samspill med arbeids- og samfunnsliv. Oppdragsgiver er Kunnskapsdepartementet, med Norges forskningsråd som administrator.

Et prosjekt som *Preventing ...* som er forsøkt beskrevet her, er initiert av de forskerne og forskingsmiljøene som gjennomfører prosjektet. Prosjektet *Preventing ...* kan sees som en videreføring av tidligere studier de samme forskerne har gjennomført.

Det kommer trolig en doktorgrad ut av prosjektet *Preventing ...*, idet doktorgradsstipendiat Kristin Rogde skal ta graden på de dataene som kommer ut av prosjektet.



Arne Lervåg
(a.o.lervag@uv.uio.no)
leder prosjektet som ser på langtidseffekten av språkbasert intervensjon i barnehager i Skedsmo og Lørenskog
(foto/copyright UiO).



Monica Melby-Lervåg,
postdoktor ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO, er en av deltakerne i intervensjonsprosjektet i Skedsmo og Lørenskog (foto/copyright UiO).

Et internasjonalt prosjekt

Resultatene fra prosjektet vil bli publisert internasjonalt og selvsagt bli spredd til barnehagene, til praksisfeltet.

-Jeg regner med at undersøkelsen vil være interessant for alle vestlige land med høy innvandring, sier Lervåg.

De norske forskerne har også internasjonale samarbeidspartnere ved Center for Reading and Language ved Universitetet i York i Storbritannia og ved Harvard-universitetet i USA. Den norske samarbeidspartneren er Bretvedt kompetansesenter i Oslo.

(Denne teksten er delvis skrevet av Første stegs redaktør Arne Solli, men den består samtidig i stor grad av frilansjournalist Helga Flatlands tekst, tidligere offentliggjort på Norges forskningsråds nettsider.)

AS

Et siste farvel fra Praksis FoU-programmet

Fra nr. 2 i 2008 til nr. 4 i 2011 har Første stegs lesere kunnet glede seg over presentasjoner av tekster fra Forskningsrådets program *Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning*. Koordinator for programmet og redaktør av Forskningsrådets sider i Første steg sammen med Første stegs redaktør, var Bente Aamotsbakken. Hun er også redaktør for boken som setter det endelige punktum for programmet.

Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole, utgitt av Universitetsforlaget og med Bente Aamotsbakken som redaktør, består av artikler fra Praksis FoU-programmet i regi av Norges forskningsråd, som ble avsluttet i fjor.

Aamotsbakken, professor i tekstvitenskap ved Høgskolen i Vestfold (HiVe), er nå leder av Forskningsrådets PRAKUT-program (PRAKUT = Praksisrettet utdanningsforskning), der det inngår et eget førskolelærerprosjekt ledet av førsteamanuensis Liv Gjems ved førskolelærerutdanningen ved HiVe.

Fire artikler

Boken, som kom i februar i år, inneholder 11 artikler, hvorav fire særskilt angår førskolelærere:

Den første er *Digitale verktøy og dataspill i barnehagen – didaktiske utfordringer*, av Knut Steinar Engelsen, Margrethe Jernes, Lars Malvin Kvinge, Vigdis Vangsnes og Nils Tore Gram Økland. Engelsen er professor ved Høgskolen Stord/Haugesund, Jernes er i kvalifiseringsstilling for førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger, Kvinge er forskningsassistent ved Høgskolen Stord/Haugesund, Vangsnes og Økland er førstelektorer samme sted.

Forfatterne minus Kvinge var representert i Første steg nr. 1/2010 med en artikkel om forskningsprosjektet *Digitale objekts plass i barns språklige og sosiale dannelse i barnehagen*. Det var en foreløpig rapport, mens artikkelen i boken kan konkludere med interessante funn. Samtidig reiser forfatterne spørsmål som hvorfor og hvordan kommersielle pedagogiske dataspill bør implementeres i barnehagen, og hvordan vi kan utvikle forskningsbaserte pedagogiske spill mer i samsvar med dialogbasert pedagogikk.

Like – for like?

Den andre er *I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager*, av Mette Løvgren, som er stipendiat ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Løvgren konkluderer i sin artikkel med noe mange kanskje hadde en anelse om allerede, nemlig at det ser ut til å være forbausende liten forskjell mellom førskolelærere og assistenter når det gjelder utførelsen av de forskjellige oppgavene i barnehagen.

Noe Løvgren kanskje kunne problematisert, men muligens lå det utenfor hennes artikkels rammer, er om den egalitære stilen som dominerer norske barnehager kan

Bente Aamotsbakken
(red.)

LEDELSE OG
PROFESJONS-
UTØVELSE I BARNE-
HAGE OG SKOLE
Universitetsforlaget 2012
ISBN 978-82-15-01942-0
197 sider



- Lederrollen er viktig for førskolelærere, sier Bente Aamotsbakken, koordinator for Forskningsrådets Praksis FoU-program og nå leder for PRAKUT-programmet (foto. Arne Solli).

sette førskolelærerne i fare profesjonelt og lønnsmessig, sett ut fra en politisk synsvinkel.

Den tredje er *Profesjonsutøvelse og ledelse i barnehagen* av Camilla Eline Andersen, høgskolelektor ved Høgskolen i Hedmark. Andersen fikk æren av å avslutte serien med artikler fra Praksis FoU-programmet i Første steg nr. 4/2011 med artikkelen *Mer kunnskap om språklig og kulturelt mangfold i barnehagen*, altså et helt annet tema enn det hun tar opp i boken.

Den fjerde av de direkte barnehagerelaterte artiklene er *Flerkulturelle barnehager i nord: Ledelse og profesjonskunnskap*, av Sidsel Germeten og Hanne Kirsten Nilsen. Germeten er professor ved Høgskolen i Finnmark og professor II ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Nilsen er høgskolelektor ved Høgskolen i Finnmark.

Både Germeten og Nilsen har turnert det flerkulturelle i sine Praksis FoU-artikler i Første steg: Germeten i nr. 2 i 2009 med *Rammeplan med diskriminerende begre-*

per, om skillet mellom «etnisk norske» og «etniske minoriteter», og Nilsen i nr. 2 i 2011 med *Den norske barnehagen i Finnmark – sett med russiske mødres øyne*.

To bøker

Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole er bind to i Forskningsrådets Praksis FoU-oppsummering. Den første boken, *Læring og medvirkning*, kom på Universitetsforlaget i 2010 med Aamotsbakken som redaktør. Denne boken presenterer mer overordnede teoretiske perspektiver samtidig som den inneholder skoler relevante artikler.

Den eneste konkret barnehagerettede artikkelen i *Læring og medvirkning* er Ragnhild Andresens *Pedagogisk dokumentasjon og barns medvirkning*. Andresen, førsteamanuensis ved Høgskolen i Østfold, hadde artikkelen *Å lytte i stedet for å planlegge* på trykk i Første steg nr. 4 i 2010.

I disse tider med stor opptatthet av kartlegging og dokumentasjon, nevnes også Ann Sofi Larsens artikkel *Dokumentasjoners kraft til å skape bevegelse og oppmerksomhet*, aktuell for både førskolelærere og lærere. Larsen er høgskolelektor ved Høgskolen i Østfold.

AS



Improvisasjonsblikk støtter lek

Improvisasjonsblikk kan bidra til at barn får påbegynt, vernet og videreutviklet felles rollelek, mener forfatteren av boken *Improvisasjonsblikk i barnehagen – Støtte til lekende samspill*, Terje Melaas.

Høgskolen i Telemark (HiT) åpnet høsten 2010 et prosjekt drevet av Terje Melaas og kollega Ingvild Kristin Aspaas der de stilte spørsmålet: «Hvilke praksiser fremmer eller hemmer lek?»

Etterhvert kom arbeidet til å konsentrere seg om barns muligheter til å få påbegynt, vernet og videreutviklet felles rollelek. Dette arbeidet ga indikasjoner på tre sentrale problemstillinger: **1** Det kan være utfordrende for barn å få startet, vernet og videreutviklet felles rollelek, **2** førskolelærerne mangler et språk for lek, og **3** uten et språk for lek er det vanskelig å lede assistentene.

I en tekst han har sendt Første steg tolker Melaas materialet, i vesentlig grad innsamlet i barnehager i Skien og Tinn, slik at flere av barna ønsket å leke sammen, men pedagogene manglet refleksjon over hvordan lek, som ennå ikke fant sted, kunne bli til. Han mener førskolelærere mangler de rette «notene», eller språket for å manøvrere i retning av rollelek.

Slik Melaas ser det ut fra forsknings- og utviklingsarbeidet, ønsker både de yngste og de eldste barna mer rollelek. Hva førskolelærere tenker om hva som kan bidra til at barn får påbegynt, vernet og videreutviklet denne leken, er derfor svært viktig (Foucault 1980). I Melaas' materiale understreker førskolelærerne at lek er

vanskelig å sette ord på (Melaas, 2012). Samtidig opplever førskolelærere trolig at språket for lek blir mer utydelig enn språket for tradisjonell læring, for eksempel en samlingsstund som ledes av voksne. Da er det ikke unaturlig at lek blir utfordrende å lede, spesielt når mange i barnehagen mangler pedagogisk kompetanse.

Videreføring av arbeidet

Mye har skjedd siden høsten 2010. I dag er forsknings- og utviklingsarbeidet utvidet, opplyser Melaas. Sammen med Kari Pape følger Melaas opp de to samarbeidskommunene gjennom en aksjonsrettet metode. Kort sagt får førskolelærerne konkrete oppgaver i forhold til hvordan egne væremåter, fysisk miljø og tid kan bidra til lekende samspill.

Samtidig har Melaas på grunnlag av forskning forsøkt å sette sammen forskjellige begreper til et språk for lek. Dette skal førskolelærerne bruke i direkte arbeid med barnegruppen og i forhold til ledelse av øvrige ansatte. I tillegg til kommunene, følges forsknings- og utviklingsarbeidet dypere opp i én barnehage. Her gjøres det samme som i kommunene, men prosessene følges nærmere gjennom observasjon og samtaler med ansatte. Til nå har det vært stort samsvar mellom kommunene og den aktuelle barnehagen.

Først og fremst ser det ut til at



Terje Melaas

IMPROVISASJONSBLIKK I BARNEHAGEN
Støtte til lekende samspill
Kommuneforlaget 2012
ISBN 978-82-446-2105-2
176 sider, 356 kroner

økt fokus på hva som kan påbegynne, verne og videreutvikle felles rollelek i seg selv fremmer dette arbeidet. Mange informanter understreker at det var på høy tid å få inn et blikk for leken, nettopp fordi at leken var lite fokusert. Dessuten ser språket for lek ut til å være helt grunnleggende for felles refleksjon over praksis i hele personalgruppen (Melaas 2012, Pape 2008, 2009).

Lett tilgjengelig og praktisk bok

I boken problematiserer Melaas hvordan barnehagefolk må skille seg fra folk flest; nettopp fordi folk flest er lite lekende, mens barnehagefolk får betalt for å være i lekende samspill. Her er vi ved kjernen av en spennende problemstilling. Lekenhet kan ikke bestemmes på forhånd. Derfor må vi bruke improvisasjonsblikk. Det handler om å se det

som ennå ikke er (Karlsen 2006) og kaste seg ut i noe ukjent. På denne måten skal førskolelærere lede et personale med lav pedagogisk kompetanse til å se noe som rett og slett ikke finnes. Stakers førskolelærere!

Forfatteren er utdannet førskolelærer og har 12 års erfaring som pedagogisk leder og styrer i barnehage. Nå er han ansatt ved Høgskolen i Telemark. Han har skrevet en lett tilgjengelig bok full av tips til praktiske tilnærminger til de spørsmålene og problemstillingen som tas opp.

Som vedlegg i boken ligger tre morsomme og dekorative plakater i A3-format: **Lekeplakaten** med ti råd i tilknytning til lek i barnehagen (merk råd 1: *Lek er kjerneoppgaven i barnehagen – ved siden av ligger omsorg som kan gjøres på mange lekende måter i spennende fysiske og sosiale miljøer*), **Læringsplakaten** med åtte råd vedrørende læring (råd 1: *Det er ikke barnehagens oppgave å gjøre barn skoleleie. Det klarer skolen utmerket godt selv*), og **Annerledesplakaten** med sju råd (råd 1: *Du er en premissleverandør for hva barna skal gjøre i barnehagen*). **AS**

En bok som inspirerer

Styrken i *Rom for barnehage – Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* er bokens evne til å sette i gang tanker hos leseren om hva som kan være gode løsninger. Boken presenterer de gode eksemplene og er således en utmerket inspirasjonsbok.

Av Grethe Sivertsen

Base-/sone-/avdelings-barnehage? Klart definerte rom? Bråkelek, kaosangst, kontroll. Endring av rom, estetikk, materialitet, form og fargebruk. Melrom, bakrom, fleksibilitet, og klare tanker rundt forskjellige valg. Og hva med det vi ikke har tenkt på som i ettertid viser seg å være viktig? Rom for barnehage – Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø reiser mange spørsmål.

Boka er tverrfaglig og belyser temaet «rom for barnehage» med ulike innfallsvinkler. De forskjellige artikkelforfatterne gir oss innsikt i hvordan barn i barnehagen forholder seg til omgivelsene, utendørs og innendørs. Det gis blant annet en grundig beskrivelse rundt planlegging av bygg, og innføring i ulike måter å organisere driften og selve bygget på. Vi får lese om dramafaglige tanker rundt hvordan vi kan iscenesette rommene for å gi barna uventede og rike opplevelser. Det står om forskningsprosjekter der flere barnehager ommøblerer for å få rommene til å fungere, og mer teoretiske beskrivelser av barns måter å forholde seg til rom og steder på.

Foruten redaktørene er Inger Birkeland, Ingunn Fjørtoft, Aslaug Andreassen Becher, Randi

Evenstad, Monica Seland, Hege Hansson, Birger Dahl, Else Cathrine Melhuus, Solveig Nordtømme, Eli Thorbergesen, Magnhild Nordal Eggesbø, Sverre Svendsen og Heidi K. Olsen bidragsyttere til boka. Den som leser boka, finner samtlige forfattere grundig presentert der.

Fra det svevende til det konkrete

Jeg har ventet lenge på fagstoff rundt rom i barnehagen, og jeg leste boka med store forventninger. Det er veldig spennende å få innblikk i hva det forskes på, selv om jeg synes noen av kapitlene er litt svevende og vanskelig å gripe. Andre er mer konkrete og har mye nyttig informasjon.

Artikkelen *Arkitektur og pedagogikk* av Birger Dahl og Randi Evenstad er et eksempel på det siste. Dahl og Evenstad (faste bidragsyttere til Første steg) gir blant annet en grundig forklaring på hvordan planløsninger kan leses og hva forskjellige løsninger og forståelsen av disse betyr for den daglige bruken av byggene, barnehage.

Ellers synes jeg mange av artiklene har et flott barneperspektiv og at de handler like mye om menneskene i rommene som de handler om rommene i seg selv. Det at den består av selvstendige små artikler gjør at boka egner seg godt som innspill for å dra i

Atle Krogstad, Geir K. Hansen, Karin Høyland og Thomas Moser (red.)

ROM FOR BARNEHAGE
Flerfaglige perspektiver
på barnehagens fysiske miljø
Fagbokforlaget 2012
ISBN 978-82-450-1126-5
310 sider

gang interessante diskusjoner og bevisstgjøring rundt rommene i barnehagen.

Burde konsentrert seg om bygget

Siden boka omhandler fysiske rom, kunne det med fordel ha vært mer bilder, større bilder, og mer innbydende bilder. Bilder sier som vi vet mer enn 1000 ord.

Det kunne også vært skrevet mer om ren estetikk som materialvalg, form, farge, lys, stemninger og det som gjør at vi i det hele tatt trives godt i enkelte rom. Det er etter min mening like viktig som planløsninger og hvordan vi organiserer rommene, og hvilke møbler og materiell vi velger.

Det er også spennende artikler om uterommet, men for min del kunne godt boka kun omhandlet

selve barnehagebygget, da det finnes så lite fagstoff rundt dette.

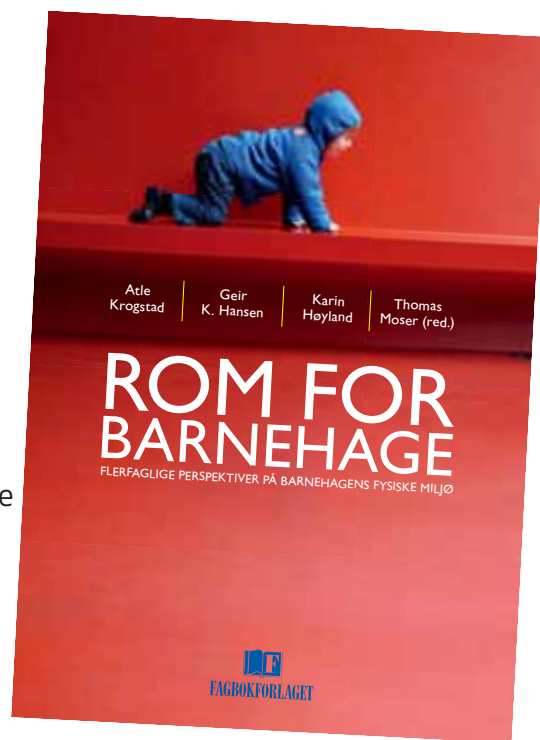
En bevisstgjørende bok

Får vi så svar på hva som er gode fysiske rom i barnehagen? Vi blir nok heller bevisst på at det finnes mange gode løsninger på hva som er gode fysiske rammer, og at barn er unike og har ulike behov også når det gjelder det fysiske miljøet rundt seg. Vi får innsikt i verdifulle tanker rundt dette temaet, og dermed god mulighet til å reflektere over hvordan vi selv ønsker å bruke rommene på en støttende måte.

Boka viser tydelige eksempler på at i de barnehagene der personalet har handlet bevisst i når det gjelder interiør og planløsninger, har de stort sett lyktes godt med sine planlagte prosjekter. Les og bli inspirert, og få rommene i barnehagen til å jobbe med dere!



Om anmelderen: Grethe Sivertsen (grethes69@hotmail.com), tidligere daglig leder i barnehage og tidligere designansvarlig i en stor barnehagekjede, eier og driver foretaket Kinkeliane som utvikler nye møbler til barnehager, samt bistår barnehager med utforming av rom og bygg (privat foto).



Praktfullt om små barns rett til medvirkning

«Det er god grunn til å gratulere førskolelærerne med disse forskningsbidrag som det skal bli vanskelig å komme utenom når nye læringsplaner for barnehagene skal utformes», skriver Første stegs begeistrede anmelder.

Av Tore Frost

Vi kan slå fast at aldri har barn hatt et bedre rettsvern hva angår deres lovfestede rett til medvirkning i barnehagens tilbud. Det at selve gjennombruddet for at barnehagene kom så sterkt i fokus her til lands, skyldes nok inkorporeringen av fire internasjonale menneskerettighetskonvensjoner i Den norske grunnlov (§ 110 C): Europakonvensjonen om menneskerettigheter (1949), de to FN-konvensjonene (1966): Konvensjonen om sivile og politiske rettigheter og Konvensjonen om kulturelle, sosiale og økonomiske rettigheter, samt FNs konvensjon om barns rettigheter (1991). Det spesielle ved inkorporeringen av de fire konvensjonene var imidlertid den politiske beslutningen om å gi disse konvensjonene prioritet i forhold til alle våre øvrige lovbøker.

Det er i denne sammenheng den nye barnehageloven av 2005 må sees, hvor særlig den helt nye paragraf 3 om barns rett til medvirkning i barnehagens tilbud har fått mye oppmerksomhet. I tillegg utarbeidet Kunnskapsdepartementet i 2006 *Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold*.

Vi må kunne konkludere med at det har skjedd et paradigmeskifte i våre oppfatninger av barndommen. Barn er ikke lenger å forstå som utviklede, ennå ikke

ferdige mennesker på vei mot en mer modnet humanitet. Selv de aller yngste barn er helhetlige individer med en fullt utviklet iboende verdighet. Dette paradigmeskiftet avspeiler seg i denne fagboken, nærmest en forskningsrapport, om hvorledes barnehagene kan utvikle sitt kvalitative potensiale ved å la det lovfestede krav om brukermedvirkning gjennomføre barnehagens tilbud.

Klargjørende oversikt

Boken bygger på nettverksprosjektet *Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste i barnehagen*. Prosjektleder og bokens redaktør har vært professor dr. philos. Berit Bae ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Boken inneholder bidrag fra Bae og syv forskerkolleger som har deltatt i seks selvstendige delprosjekter som de har vært ansvarlige for. Alle artiklene utmerker seg med gode referanser til aktuell forskningslitteratur.

Bae innleder bokens to første kapitler med en myndig og klargjørende oversikt over den internasjonale og nasjonale rettsutvikling. Kort sammenfattet fremstiller hun menneskerettighetsorganene som selve grunnfjellet for alle tiltak, politiske så vel som fagpedagogiske, som tvinger seg frem for de aller yngste. Hun er særlig opptatt av aldersgruppen fra ett til tre år, og hun minner oss allerede i bokens innledning om at denne

aldersgruppen utgjør 35 prosent av alle barn som går i barnehager og at «mange av dem tilbringer storparten av sin våkne tid der». Desto viktigere er det derfor å tenke gjennom hva vi mener med det lovfestede krav om brukermedvirkning ut fra egne forutsetninger for denne aldersgruppen.

Høydepunktet i Baes diskusjon av medvirkningsproblematikken er hennes grenseoppgang i forhold til ekstreme tolkningsvarianter. Således presiserer hun at retten til barns medvirkning i barnehagen ikke dreier seg om noen lovfesting av individuelle valg. Barn skal oppleve fellesskap og tilhørighet. Denne viktige målsetting i rammeplanen vil lett bli undergravet av en altfor individualistisk tolkning. Samtidig advarer Bae mot en tendens til at barnehageansatte primært forstår medvirkning som ensbetydende med selvbestemmelse. Like viktig som det er å anerkjenne at barn har rett til å treffe egne valg, er det å anerkjenne barns like selvfølgelig rett til å la være å velge. Barn skal få lov til å oppleve «at de er del av relasjoner hvor noen tar ansvar for dem».

Bae understreker sterkt betydningen av «en helhetlig og relasjonell måte å forstå medvirkning på», i motsetning til metoder eller rutiner som legger mer vekt på rasjonelle og kvantifiserbare målinger. Hun tar utgangspunkt i etablerte rutiner som valgstunder, barnemøter og intervjuer kan være eksempler på. En smart måte å få økt bevisstgjøring og mer kunnskap om barns varierte uttrykk for medvirkning, kan være at barnehagene utvikler «refleksive praksiser», et begrep som minner undertegnede sterkt om tidligere

psykiater Tom Andersens «reflekterende team».

Transformatoraktiviteter

I kapittel 2 følger Bae opp med en rekke glitrende analyser av hvorledes en helhetlig og relasjonell forståelse kan oppøves hos førskolelærere. Hun har i flere perioder vært deltagende observatør i forskjellige barnehagemiljøer, og der har hun merket seg barns evne til å transformere alt rundt seg i lekende samspill. Hun observerer også at slike øyeblikk gjerne preges av livsglede og positive følelser. Ved å assosiere slike lekende transformasjonsprosesser med ordet «transformator», tenker hun seg at slike «lekende ytringer og samspill fungerer som kraftkilder for den som er involvert». Hun beskriver en rekke lekende transformasjonsaktiviteter fra barnas side. Som oftest er de spontane og impulsive. Når hun etterpå diskuterer disse virksomhetene med personalet, opplever hun at refleksjonen over disse eksemplene bidro til at personalet begynte å møte barnas lekende ytringer og samspill med mer anerkjennelse og respekt. De ble også forsiktigere med å avbryte eller forstyrre barna.

Bokens kapittel 3 er skrevet av Berit Grindland ved Universitetet i Stavanger (UiS), der hun underviser i pedagogikk i lærerutdanningen. Hun arbeider på ph.d.-prosjektet *Måltidet på småbarns-avdeling – demokratiets vugge?* For den som har opplevd småbarns måltider i barnehagen gir sikkert tittelen på kapitlet visse gjenkjennende assosiasjoner: *På kanten av kaos!*

Grindland bygger på nyere forskning som fremhever at ver-



dien av ethvert fellesskap med en viss ordnet struktur ligger i at de samtidig er mangfoldige, komplekse og ustabile. På denne bakgrunn tar hun for seg barnehagens måltid og analyserer det «som noe annet enn et fellesskap som legger alt til rette for orden, og at orden kan forutsies og kontrolleres gjennom regler og bordskikk». Artikkelen er tankevekkende i sitt bidrag til det *radikale demokrati*, avspeilet gjennom måltidet på en småbarnsavdeling, som for øvrig er godt egnet til å utvide perspektivene over de minste barnas medvirkning i barnehagen.

Barna under tre år

Kapittel 4 er skrevet av Nina Johannesen, stipendiat ved UiS og lektor ved Høgskolen i Østfold. I dette kapitlet anvender hun filosofen Emmanuel Levinas som en linse for å se det unike i små barns uttrykk. Valget av Levinas må sies å være uhyre vellykket. Som etiker ble han en eksponent for det åpne blikk, hvor enhver blir original og unik i sin tvetydige tilstedeværelse. Slik sett kan ingen bli helt forstått, og den annens uttrykk må da tas imot som en gave den annen beriker meg med.

Johannesen overfører disse tankene på møter med barn under tre år, hvor problemene med å tolke og utøve et faglig skjønn på hvordledes de minste barna primært uttrykker seg kroppslig, stiller store utfordringer til de voksnes måte å se og observere på.

I kapittel 5 trekkes det veksler på nok en filosof, den franske immanensfilosofen Gilles Deleuze, som i sine arbeider har påvist hvor sterkt materialiteten ved våre omgivelser influerer på vår forståelse av barns uttrykk og medvirk-

ning i pedagogisk praksis. Det er Ninni Sandvik, ansatt ved Høgskolen i Østfold, som har skrevet dette bidraget.

Hun er også kjent for sitt nære forhold til kunst, og her bruker hun et bilde av den norske kunstner Lars Elling, *Sirkus* (2009) for å belyse Deleuzes tanker, samtidig som hun byr på et konkret eksempel fra barnehagen under overskriften *Sykkel til begjær*, med en diskret henspilling til teaterstykket der vi finner en sporvogn og ikke en sykkel i tittelen. Sandviks diskusjon mellom tung filosofi, et elegant litterært tema og et kunstverk er like blendende som den er avvæpnende.

Positive til pedagogisk kontroll

Bokens nest siste kapittel er skrevet av Anne Tove Fennefoss og Kirsten Elisabeth Jansen ved Universitetet i Agder. Kapitlets tittel er *Dynamikk og vilkår. Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter*. Det er interessant å merke seg at Fennefoss og Jansen, i motsetning til bokens øvrige bidragsyttere, er langt mer

positive til pedagogenes kontroll og ledelse som en forutsetning for barns mulighet til reell medvirkning i barnehagen.

Samtidig uttrykker de, i likhet med bokens øvrige bidragsyttere, sterk skepsis til den læringsforståelse de siste tre års offentlige dokumenter om barnehagen legger opp til, hvor medvirkningsprosesser blir mer og mer underordnet.

Bokens siste kapittel er skrevet av Anne Myrstad og Toril Sverdrup ved Universitetet i Tromsø. Forfatterne har hovedsakelig brukt videofilm som utgangspunkt for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling om medvirkningsprosesser. Dette har vist seg å være en velegnet metode til å demonstrere betydningen av ledet oppmerksomhet for å oppøve praktisk kyn-dighet.

Jeg vil sterkt rose denne boken for praktfulle innspill om problemene med å realisere barnas rett til medvirkning. Det er god grunn til å gratulere førskolelærerne med disse forskningsbidrag som det skal bli vanskelig å komme utenom når nye læringsplaner for barnehagene skal utformes.

**Berit Bae (red.),
Anne Tove Fennefoss,
Berit Grindland, Kirsten
Elisabeth Jansen, Nina
Johannesen, Anne Myrstad,
Ninni Sandvik og Toril Sverdrup**

MEDVIRKNING I
BARNEHAGEN
POTENSIALER I DET
UFORUTSETTE
Fagbokforlaget 2012
ISBN 978-82-450-1107-4
174 sider, 279 kroner



Om anmelderen: Tore Frost (torefros@online.no) er filosof, skribent og fagbokforfatter, tidligere tilknyttet Universitetet i Oslo (foto: Arne Solli).

Et forsvar av fantasileken

Forfatteren drøfter viktigheten av personalets deltakelse i lek på en slik måte at denne boken, som er lettlest samtidig som den har en tydelig teoretisk forankring, vil egne seg godt som utgangspunkt for arbeid med dette temaet i barnehagen, mener Første stegs anmelder.

Av Ann Ingjerd Kanestrøm

Forfatteren av *Sosial fantasilek – kompetanse for livet*, Ellen Birgitte Ruud, har en fornemmelse av at lekens plass i barnehagen er truet. det. Hun er bekymret for at fokuset på kartlegging og barns læring av spesifikke ferdigheter før skolestart vil endre barnehagen slik at det blir mindre tid til lek. Med boka ønsker hun å argumentere for viktigheten av lek, og da særlig den sosiale fantasilekens plass i barnehagen.

Ruud sier om leken at det aller viktigste er at den er og fortsatt bør være en verdifull del av barne-kulturen. Barn skal ikke først og fremst leke for å lære, eller fordi det er nyttig, men fordi de har glede av det. Samtidig peker hun på at leken har en lærings- og utviklingsmessig dimensjon. Disse dimensjonene mener hun kan forenes. Gjennom den sosiale fantasileken tilegner barna seg en relasjonell kompetanse som er viktige for å klare seg bra på skolen og andre områder i livet.

«For å takle et samfunn som blir mer og mer pluralistisk og flerkulturelt, og som stadig er i endring, kan det å være kreativ og tørre å ta nye utfordringer være en stor

fordel. Åpenhet, nysgjerrighet, fleksibilitet og det å være omstillingsvillig vil da være nyttige egenskaper. Dette får barna trening i når de er aktivt deltagende i sosial fantasilek», skriver Ruud på side 48.

Fantasileken og personalets rolle

Boken er delt i to deler. Første del tar for seg noen ulike definisjoner og syn på lek, og går nærmere inn på den sosiale fantasileken. Den andre handler om barnehagepersonalets rolle i leken. I begge delene brukes lekeepisoder. Lekeepisodene belyser, og konkretiserer hvilken kompetanse barna kan tilegne seg gjennom leken og hvordan barnehagepersonalet kan oppmuntre, hjelpe og støtte barna i deres lek.

Første del gir leseren en innføring eller oppfriskning av teori om lek, og forfatteren gir et viktig grunnlag for andre del som omhandler personalets rolle. Hun viser til ytterpunktene i debatten om personalets rolle i lek: de som mener at personalet aldri skal blande seg inn i leken, og de som mener at personalet skal gå aktivt inn i leken og bruke den som et pedagogisk verktøy hvor målet er å lære barna ulike ferdigheter og faktakunnskaper. Selv argumen-

terer hun for en mellomposisjon.

Barnehagepersonalet bør ikke styre barns lek, men de må forholde seg aktivt til den ved å observere leken og gi de barna som trenger det, tilpasset støtte underveis.

Ruud mener at voksen deltagelse i lek kan avdekke og forebygge vansker hos barn. Hun sier at å distansere seg fra leken kan få alvorlige følger. Enkelte barn kan i leken bli avvist, ignorert og utsatt for ganske brutal behandling fra sine jevnaldrende. Hun tar gjennom boka tak i debatten om standardiserte språktester, og anbefaler heller observasjon for å fange opp barn som strever.

En liten, men viktig bok

Etter mitt syn er dette en liten, men viktig bok for barnehagen. Her presenteres leketeoretiske perspektiver i en veldig praksisnær ramme. Viktigheten av personalets deltakelse i lek drøftes på en slik måte at boka etter min mening egner seg godt som utgangspunkt for arbeid med dette tema i den enkelte barnehage. Boka er lettlest samtidig som den har en tydelig teoretisk forankring.

Ellen Birgitte Ruud

SOSIAL FANTASILEK
Kompetanse for livet
Cappelen Damm Akademisk 2012
ISBN 978-82-02-34123-9
101 sider



Ruud synliggjør også kompleksiteten i barnehagepersonalets arbeid og kommuniserer dette på en slik måte at det også kan nå lesere som ikke kjenner barnehagen fra innsiden. Dette er et viktig bidrag for å få forståelse for at barnehagen trenger mer kompetanse og personale som har tid til barna. Avslutningsvis oppfordrer hun alle til å bruke ulike arenaer utenfor barnehagen til å argumentere for at leken er viktig for barns trivsel, utvikling og læring. Jeg slutter meg til oppfordringen hennes, og sender herved ballen videre.

Ellen Birgitte Ruud er utdannet førskolelærer og spesialpedagog, og nå redaktør for tidsskriftet Spesialpedagogikk. Hun har en doktortgrad i spesialpedagogikk fra 2010, og utga samme år boken *Jeg vil også være med! Lekens betydning og for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen* på Cappelen Damm Akademisk.



Om anmelderen: Ann Ingjerd Kanestrøm (aikane@online.no) er styrer ved Rygin barnehage i Oslo, og selv fagbokforfatter (foto: Arne Solli).

Anne-Lise Arnesen (red.)

INKLUDERING
Perspektiver i barnehage-
faglige praksiser
Universitetsforlaget 2012
ISBN 9788215019277
280 sider, 349 kroner

Barnehagefaglige inkluderingspraksiser

Det snakkes kanskje ikke så mye om inkludering i Østfold-barnehagene, men det handles desto mer, hevder tre av forfatterne av *Inkludering – Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* overfor Første stegs utsendte.

Av Lene Chatrin Hansen

Boka har sitt utspring i prosjektet *Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv* fra barnehagefeltet i Østfold, med fortellinger fra hovedsakelig barnehager i Fredrikstad og Halden kommuner. Forfatterne, inkludert redaktøren, professor Anne-Lise Arnesen, var til stede da boka ble presentert for første gang under en lansering ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold, og der var også undertegnede.

Bokas forfattere i tillegg til Arnesen er Julie Allan, Ragnhild Andresen, Tonje Kolle, Ann Sofi Larsen, Eva Simonsen, Kjell-Arne Solli og Bente Ulla. Kolle, Larsen og Ulla lot seg engasjere av Første steg til det som ble en spennende samtale om inkluderingsbegrepet.

De løfter raskt inkluderingsbegrepet bort fra det «spesielle»: Barn er barn, uansett – og barnehagen er alle barns arena, uansett. For de ansatte i barnehagene handlet inkluderingsbegrepet om fellesskap, og om å se det unike i hvert enkelt barn.

Ulla sier blant annet at det handler om hvordan vi ser, om blikket vårt. For de ansatte i barnehagene (prosjektdeltakerne) handlet det om å se det unike, se

ressurser – for dem var dét inkludering, og selve begrepet ble lite brukt.

Det gode arbeidet i barnehagene

Forfatterne uttrykker at de er imponert over hvordan det arbeides med inkludering i barnehagene. De ansatte oppleves både vare og oppmerksomme på det å bruke skjønn. De viser stor endringsvilje der hvor ting ikke fungerer optimalt.

Som forfatterne selv sier: «Inkludering er ikke et produkt, noe som kan bli – det er en prosess.»

Inkludering kan ikke planlegges som resultat, men prosessen kan påvirkes. Da jeg spør forskerne om hva som er bokens hovedbudskap, blir dette også gjentatt: Boken presenterer ikke inkludering som et honnørord, men som prosesser som foregår i barnehagene. Det snakkes kanskje ikke så mye om inkludering i barnehagene, men det handles desto mer. Det er ingen intensjon, det er praktisk – og det må gjøres.

Kolle mener dette bør bli en viktig bok for mange, også for det spesialpedagogiske feltet. Det kan virke som om det eksisterer en generell usikkerhet rundt spesialpedagogiske behov. Det faktum at ulike faggrupper møtes i disse prosessene med barna er både en

utfordring og en berikelse. Boken viser på flere måter frem barnehagens kompetanse på feltet, og gjør den synlig.

Ulla vil tilbake til kroppen, og til hvordan kroppen kan vise «inkludering». Det kan vises med hele kroppen, ved hvordan vi sitter rundt bordet, hvordan vi kommer inn døra, og hvordan vi «inviterer inn i dansen», som hun sier.

Hvordan vi møter hverandre

Kolle, Larsen og Ulla er enige om at inkludering finnes over alt i hverdagen – og at det har å gjøre med hvordan vi møter hverandre. Forfatterne ønsker å peke på perspektivet om at inkludering handler om annet enn spesialpedagogiske modeller, diagnoser, sortering eller kartlegging – at inkludering er noe som må handles og utføres, i hverdagen. Alle forfatterne har også gjennomgående vært kritiske til begjæret etter sortering og de problematiske kategoriene: Hvem inkluderer hva, hvem og hvor?

Også forlaget berører sorteringsproblematikken i invitasjonen til lanseringen: «Barnehagen har fått ansvar for å sikre god og tidlig hjelp til barn som har behov

for særskilt oppfølging. Tidlig innsats kan bety nødvendig hjelp, men også innebære tidlig sortering som kan komme i konflikt med utvikling av inkluderende miljø i barnehagen.»

I disse tider da barns spesialpedagogiske behov og kartlegging diskuteres både høyt og lavt, høres dette ut som en bok hvor det kan oppdages nye og spennende perspektiver og argumenter. Forlaget uttaler at bokens hovedanliggende er å gi innblikk i hva inkludering kan bety i det mangfoldige barnehagefaglige terrenget.

Min konklusjon: En bok som gir mye å tenke på, og en viktig og god bok!



Om anmelderen:

Lene Chatrin Hansen
(lenechat@live.no) er førskolelærer og skribent. Hun driver bloggen <http://barnehagskebetraktninger.no/>. Hun er medforfatter av *Dens skrivende førskolelærer – Om profesjonalitet og praksis* (Fagbokforlaget 2009)

(foto: Erik Sundt)



Ei innsiktsfull bok for fagpersonar, foreldre og politikarar

Ein sentral påstand i *Angsten for oppdragelsen* av pedagogen Per Bjørn Foros og filosofen Arne Johan Vetlesen er at «dagens voksne har blitt utydelige i sine holdninger, uklare i sine meninger og forlegne i sine voksenroller.» Dei hyller motstanden mot alt som er øydeleggjande for natur og livsmiljø, og dei argumenterer for å ha klare normative oppfatningar om kva som er ei ynskjeleg utvikling for samfunnet vårt.



Av Otto Laurits Fuglestad

Ein isbjørn på eit smeltande isflak i Arktis – ei lita jente i fillte klede som plukkar ting frå ei søppelfylling – dette er to bilete som forfattarane brukar for å illustrera viktige problem i vår tid: miljøkrisa, forbrukarsamfunnet og den urettferdige fordelinga av materiell velstand i verda. Desse problema danner og utgangspunktet for det overordna samfunnsperspektivet i boka. Med utgangspunkt i den uroa dei kjenner for miljømessige og økonomiske misforhold i samtida, drøfter dei kva konsekvensar desse problema bør få for foreldre, for lærarar i grunnskule og vidaregåande skule og for dei som arbeider i barnehagen.

Boka byggjer bru mellom psykologiske og samfunnsetiske

omsyn i undervisning, omsorg og oppseding av nye generasjonar. Bruken av deira eigne erfaringar som foreldre og lærarar er med på å tydeleggjera koplinga mellom samfunn og kultur på den eine sida, og kvardagsliv i heim, skule og barnehage på den andre. Sentrale verdiar samlar dei i stikkorda humanitet, miljøansvar og solidaritet.

Ulike slags danning

Boka har fire hovuddelar. I første delen skriv forfattarane om uroa dei kjenner framfor mange fenomen i samtida: om autoritetar som misser legitimitet, om førebilete som forvittrar, om globalisering og infantilisering, og om sjølvstet som «eksanderer» til å verta seg sjølv nok. Andre del handlar om gapet mellom personleg frisetjing og samfunnsmessig styring, og om samanhengen mellom psykologiske, kulturelle og samfunnsmessige aspekt ved oppseding og danning. Dei søkjer å fylla gapet mellom omsynet til barnet og samfunnsetiske omsyn.

I den tredje hovuddelen peikar dei på det som bør vera det sentrale innhaldet i oppseding og

danning. Eit hovudtema er *økologisk* danning som godt kan samlast i Albert Schweitzer si formulering «ærefrykt for livet». Eit anna er *økonomisk* danning der eit hovudsiktemål er å peika på konsekvensane av ein ukontrollert vekst i materiell velstand. Og dei understrekar kor viktig det er med ei meir rettferdig deling av godene. Eit tredje tema er *teknologisk* danning som representerer farar og ulemper, men som og har i seg potensial og nye muligheter. I den *politiske* danninga står spørsmålet om fridom og kontroll og om demokrati og deltaking i sentrum. Når det gjeld *kulturell* danning er spørsmål som handlar om identitet og fellesskap og om kulturell sjølvrefleksjon dei viktigaste.

Nei til curlingforeldre

I fjerde delen av boka kjem dei til praksis, den vanskelege øvinga det er å setja ideane ut i livet. Ein modell dei stiller seg kritisk til er *curlingforeldra* som av redsle for å krevja for mykje av barna endar opp med å krevja for lite. Dermed fråtek dei barna den viktige livserfaringa det er å møta motstand. Barna får ikkje erfara tap, dei

lærer ikkje kor grensene går og kva det vil seia å respektera desse grensene. Barna og deira uttrykte behov kjem i sentrum på ein uheldig måte. Utydelege og unnvikande foreldre er like skadeleg som autoritære og overtydelege.

Tilsvarande har dei heller ikkje sans for *forhandlingsskulen* som også er for mykje prega av å gi etter for krav frå elevane. Dei tek til orde for utvikling av ein skulekultur som er prega av nokre overordna idear - fellesskap, ansvar, godt læringsmiljø. Dette er verdiar som ikkje treng vera nedfelte i slagord eller «skuleplattform», men som har vorte utvikla gjennom eit langsiktig og målmedvite arbeid av lærarar og skuleleiing.

I denne delen har forfattarane også ei kritisk drøfting av aktuell skulepolitikk og læreplanar, i særleg grad knytt til det såkalla Kunnskapsløftet. Dei meiner å sjå utvikling i ei retning der det materiale taper for det formale, at metodar og læringsstrategiar vert viktigare enn innhald, at aktivitet er i ferd med å verta ein mani og eit mål i seg sjølv. Dette er viktige spørsmål å drøfta.



Om bokmeldaren: Otto Laurits Fuglestad (olfugles@online.no) er professor emeritus i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Han er forfattar av ei lang rekke fagbøker, og mellom anna medforfattar av *Den skrivende førskolelærer – om profesjonalitet og praksis* (Fagbokforlaget 2009) (privat foto).

Per Bjørn Foros og
Arne Johan Vetlesen

ANGSTEN FOR
OPPDRAELEN
Universitetsforlaget 2012
ISBN 9788215018447
276 sider, 299 kroner

«... den viktigste enkele faktoren ...»

Samstundes er det viktig å drøfte slike spørsmål med utgangspunkt i empiri. Både i skular og barnehagar finst ein rikdom av kvar-dagar og ein variasjon i praksisar som ikkje let seg fanga med bare generelle karakteristikk. Det kan vera på sin plass å minna om ei innsikt som byggjer både på empirisk forskning og erfaring, og som forfattarane sjølv formulerer slik: «at læreren er den viktigste enkelt-faktoren, viktigere enn allverdens målformuleringar og rammevil-kår» (s 236). Det gjeld for skulen og i minst like stor grad for barne-hagen. Kanskje denne innsikta burde vera det viktigaste utgangs-punktet for utdanningspolitisk ten-king?

Foros og Vetlesen har skrive ei innsiktsfull bok. Den inviterer til ein grunnleggjande og framtids-retta debatt som burde engasjera både fagpersonar, foreldre og poli-tikarar. Oppseding og danning av nye generasjonar startar i tidlege barneår. Derfor er boka like aktu-ell for førskulelærarar og andre som arbeider i barnehagen som for dei som arbeider i skulen.



Torgeir Alvestad

SMÅ BARNS
FORHANDLINGER
I LEK

Cappelen Damm 2012
ISBN 978-82-02-275617-7
151 sider

Små barn som forhandlere

Små barns forhandlinger i lek er en bok som griper rett inn i spørsmål som gjelder barns selvbestem-melse og medbestemmelse, og barnas utvikling av sosial kompetanse.

Torgeir Alvestad, førskole-lærer med bakgrunn fra både Pedagogisk forum og Kanvas her hjemme, er nå lektor ved Göteborgs uni-versitet, Institutionen för peda-gogik, kommunikation och lärande. Boken *Små barns for-handlinger i lek* bygger på doktor-gradsstudien hans i Göteborg; datamaterialet til studien er inn-hentet i Norge og analysert i Sve-rige. Han sier selv i forordet at det har «vært en spennende prosess å sitte utenfor Norge og se inn på en liten del av norsk barne-hagehverdag».

Alvestads hovedbudskap er at de yngste barnas læring ikke for ensidig bør knyttes til de voksnes omsorg og kulturelle oppdragelse, men heller vel så mye til barnas lek

og læring med hverandre. Barna inngår i relasjoner og samspill gjen-nom forhandlinger i lek med hver-andre. Han definerer forhandlinger som forsøk på å bli enige i relasjo-ner og lek trass i at barn kan ha forskjellige individuelle erfaringer, uttrykksformer og forventninger.

De voksnes oppgave må være å observere og forsøke å forstå bar-nas forhandlinger med hverandre, skriver han. På den måten kan de voksne bidra til å gjøre barne-hagen til en deltakende læringsa-rena for de yngste barna.

Denne åtte kapitler lange boken er konkret eksemplifisert, velskre-vet og lettlest, og uten tvil veleg-net for Alvestads målgruppe; før-skolelærerstudentene, men også de som alt er på plass i jobb i barnehagen. **AS**



Av Hege Valås
medlem av sentralstyret i Utdanningsforbundet
og leder av Kontaktforum barnehage

Gi førskolelærerne TID til å drive godt førskolelærerarbeid!

Barnehagen trenger gode og nære ledere. Administrasjonsperspektivet må ikke få ta overhånd.

Avtalen som regulerer førskolelærernes arbeidstid i de kommunale barnehagene ble i fjor reforhandlet og senere nemndbehandlet. Utdanningsforbundet og KS (= Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon) klarte ikke å komme til enighet om de fire timene ubundet arbeidstid som førskolelærerne har hatt til planlegging og faglig oppdatering. Tillitsvalgte og styreere skal nå sammen finne fram til gode måter å organisere arbeidstida på.

Styreere og andre førskolelærere må nå synliggjøre viktigheten av arbeidet som blir gjort utenfor arbeidet i barnegruppa. Det at førskolelærerne har hatt fire timer til egen disposisjon kan ha ført til en privatisering av førskolelærernes faglige arbeid. Vi må synliggjøre det faglige arbeidet og gi det tid.

Kvalitet oppnås hvis barnehagene klarer å innfri de mål som er satt for barnehagen. De siste årene er disse målene blitt stadig flere og mer ambisiøse. Dette er kanskje tydeligst uttrykt i den nye formålsparagrafen og i den nye innholdsparagrafen i barnehageloven.

Rammeplanen skisserer førskolelærernes arbeidsområder – og disse må vi sikre tid til dersom arbeidet skal gi god barnehagekvalitet:

- Planlegging og vurdering av det pedagogiske arbeidet rettet mot barn.
- Faglig oppdatering.
- Samarbeid internt – hele personalet.

- Pedagogisk utviklingsarbeid.
- Samarbeid eksternt – foreldre, skole, barnevern, og så videre.
- Veiledning.
- Gjennomføring av pedagogisk arbeid med barn.

Ingen selvfølge med tid nok

I alle disse arbeidsoppgavene må det være kvalitet dersom det skal bli god barnehage, og dersom de ulike arbeidsoppgavene skal henger sammen. Noen arbeidsgivere vil antakelig mene at kvalitet handler om flest mulig førskolelærertimer sammen med barna. Jeg tror det er helt feil tenkemåte og det er viktig at vi som førskolelærere kan argumentere godt for våre oppgaver. Kvaliteten på tiden sammen med barna er helt avhengig av kvaliteten på planlegging og vurdering, faglig oppdatering, utviklingsarbeid, samarbeid og veiledning.

Det finnes dessverre noen trekk i den barnehagepolitiske virkeligheten i dag som truer kvaliteten og som stjeler førskolelærernes tid vekk fra både gode faglige prosesser og tid sammen med barn.. Det ser ut som om det ikke lenger er en selvfølge at førskolelærere får tid til de viktige faglige prosessene rundt enkeltbarn og barnegruppe.

Et av de skumle utviklingstrekkene er at førskolelærere og annet barnehagepersonale får stadig flere oppgaver som ikke oppleves som meningsfulle for å drive en god barnehageavdeling. Fafo (= Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon) presenterte nylig en undersøkelse om tidsbruk og tidstyver i barnehagene i Alna bydel i Oslo. Personalet i Alna bydel var bekymret over at førskolelærere hadde for lite tid sammen med ungene. Både pedagogiske ledere og assistenter var enige om at dette er et problem.

Jeg vil løfte fram ett poeng som ble veldig tydelig for meg da jeg leste rapporten: både assistenter og førskolelærere meldte at de hadde for lite tid til barna – og de hadde heller ikke tid til å snakke om barn og barnegruppe. Dette til tross for at førskolelærerne rapporterte om mye tid til møter og planlegging.

Jeg vet ikke om resultatene fra Alna bydel har sammenheng med at lederne i bydelen er blitt omorganisert og trukket vekk fra barnehagene og inn i egne lederteam. Kanskje blir ledelsen i disse barnehagene mer preget av et administrasjonsperspektiv – og mindre av et profesjonsperspektiv?

I det faglige arbeidet i barnehagen er vi helt avhengig av gode ledere – men også, tror jeg – nære ledere. Det er viktig at det er en styrer i hver barnehage og at denne er førskolelærer og har det overordna faglige ansvaret. Ikke bare for «teambuilding» - men for å sikre at personalet har tid og rom for de viktige faglige prosessene.

Viktigere enn noen gang

Det er ikke for å være bakstreverske at Utdanningsforbundet bekymrer seg for omorganiseringer hvor barnehagens viktigste leder blir mer opptatt av «administrasjonsperspektivet» enn av «profesjonsperspektivet».

Jeg tenker at det er viktigere enn noen gang å ha styreere som har en klar forståelse av det oppdraget barnehagen er gitt, styreere som selv besitter en faglighet og som kan bidra til å tolke oppdraget og være en faglig inspirator. Jeg stoler på styreerne våre.

Styreerne blir helt avgjørende for å sikre at førskolelærerne får tid til faglighet og tid til barna. Bare om vi klarer dette i fellesskap vil vi lykkes i utviklinga av kvalitet i barnehagen – til det beste for både barn og ansatte.



KURS FOR ANSATTE I BARNEHAGEN

27. september

Liten i barnehagen

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem) 1700 (ikke-medlem)

Foreleser: May Britt Drugli

De siste årene har det vært en enorm økning i antall små barn i barnehagen. Dette skaper store utfordringer for personalet. Hva skal til for at det skal være godt å være liten i barnehagen?

Sentrale emner på kurset er tilknytningsteori og hvordan sikre gode relasjoner mellom pedagog, småbarna og foreldre.

31. oktober

Teamledelse i barnehagen

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem) 1700 (ikke-medlem)

Foreleser: Wenche Aasen

Barnehagen har for lite fokus på ledelse. Hvilke muligheter og utfordringer åpner seg når man inntar et teamperspektiv på ledelse i barnehagen?

Et teamperspektiv på barnehagen åpner for en dypere forståelse for hva strukturen og koordineringen betyr, bl.a. for ledelse og kompetanseheving.

27. november

Sosial kompetanse i barnehagen

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem) 1700 (ikke-medlem)

Forelesere: Torhild Roland Vetvik og Eivind Skeie

Kursets utgangspunkt er at sosial kompetanse er grunnleggende i en hver menneskelig relasjon.

På kurset blir et forebyggende pedagogisk program presentert. Sentralt i dette programmet er relasjonsbygging, aggresjonsmestring og hvordan hjelpe foreldre til å være varme og grense-settende voksne.

28. november

Lekens betydning for hjernens utvikling

Sted: Britannia Hotel, Trondheim

Pris: 900 (medlem) 1700 (ikke-medlem)

Forelesere: Kristian Sørensen og Marianne Godtfredsen

Ny forskning viser at det man gjør – og ikke gjør – i løpet av en barnehagehverdag, har direkte innvirkning på hjernen. Lek er helt avgjørende for å utvikle barns mentale kapasitet og sosiale kompetanse.

Den nye kunnskapen om hjernes utvikling må få konsekvenser for pedagogikken i barnehagen.

Påmelding og mer informasjon:

www.utdanningsforbundet.no/kurs

post@utdanningsakademiet.no

tlf.: 24 14 20 00



UTDANNINGS
FORBUNDET



Bruk av egenmelding i og utenfor IA-bedrifter

En arbeidstaker kan normalt bruke inntil fire egenmeldinger à tre kalenderdager (til sammen maksimum 12 dager) i løpet av en 12 måneders periode, men kan bruke inntil 24 kalenderdager i løpet av en 12 måneders periode dersom bedriften er tilsluttet avtalen om et inkluderende arbeidsliv – IA-avtalen.

Egenmelding innebærer at arbeidstakeren melder fra om arbeidsuførhet på grunn av sykdom eller skade, uten at en samtidig legger fram en legeerklæring. Ofte kommer det henvendelser om hvordan regelverket rundt bruk av slik egenmelding ved sykdom er å forstå. Folketrygdloven §§ 8-23 til 8-27 omhandler dette. I tillegg har virksomheter som har sluttet seg til avtalen om et inkluderende arbeidsliv (IA-avtalen), en utvidet rett til uttak av egenmeldingsdager.

Folketrygdloven er på dette området en minimumslov. Det innebærer at arbeidsgiver ikke kan gi dårligere vilkår enn loven, men – som nevnt – IA-avtalen åpner for at det kan gis bedre vilkår enn det som følger av folketrygdloven.

Det er viktig å være klar over at egenmelding ikke kan brukes før arbeidstakeren har vært tilsatt i to måneder. Rett til sykepenger

oppstår derimot etter at arbeidstakeren har vært tilsatt i fire uker.

Arbeidstakers ansvar

Egenmelding skal enten være skriftlig eller gis muntlig per telefon. Det bør være avklart hvem egenmelding skal gis til, men normalt er det nærmeste overordnede. Dersom det ikke gis egenmelding, kan arbeidsgiveren bestemme at retten til sykepenger faller bort. Arbeidstakeren har selv ansvar for at egenmeldingen kommer fram til rett person. En tilsatt som er syk og ønsker å bruke egenmelding, har plikt til å gi beskjed om dette så tidlig som mulig den første fraværsdagen.

Arbeidstakeren kan bruke inntil fire egenmeldinger i løpet av 12 måneder (ikke i løpet av ett kalenderår). Slik egenmelding kan brukes i opptil tre kalenderdager om gangen. Beregningen skjer fra første fraværsdag. Dersom den tilsatte har hatt fire egenmeldinger

i løpet av 12 måneder, uten å legge fram legeerklæring, eller dersom arbeidsgiver har mistanke om at fraværet ikke skyldes sykdom, kan vedkommende fratas retten til å bruke egenmeldinger.

IA-bedrifter

I IA-bedrifter kan den tilsatte ta ut 24 egenmeldingsdager over en periode på 12 måneder. Fridager regnes inn i egenmeldingsperioden. Det innebærer at dersom arbeidstakeren blir syk på en mandag, og har fridag den neste dagen, så regnes tirsdagen inn i egenmel-

dingsperioden. I IA-virksomheter har arbeidstakeren rett til å ta inntil åtte dager sammenhengende egenmeldingsdager.

Dersom en arbeidsgiver ønsker å frata den tilsatte retten til å benytte egenmelding, slik det kan være anledning til – se foran – plikter arbeidsgiver å gi varsel først, slik at arbeidstakeren kan få anledning til å uttale seg. Arbeidsgiver skal vurdere om den som er fratatt retten til egenmelding, på ny skal få anledning til å bruke egenmelding etter seks måneder.



Folketrygden er ... en minimumslov. Det innebærer at arbeidsgiver ikke kan gi dårligere vilkår enn loven, men ... IA-avtalen åpner for at det kan gis bedre vilkår enn det som følger av folketrygdloven.»

Kan være nyttige for deg

www.nb-ecec.no

www.nordiskbarnehageforskning.no

Begge er portaler der du kan lese artikler om nordisk barnehageforskning.

www.medvirkning.no

er et nettsted redigert av professor Berit Bae, Høgskolen i Oslo og Akershus

Helle Hesselberg

Vårt behov for faglig refleksjon

Styrerne må med i debatten om de store spørsmålene.

Det er aldri tid nok til de faglige fordypningene. Derfor vil vi løfte opp behovet for refleksjon og refleksjonstid som enkeltmennesker, som styrere og som ledere.

Dilemmaene som vi står overfor – faglig, administrativt, økonomisk, personlig – er mange og sammensatte. Vi må stadig forholde oss til krysspress. Vi styrere er gode ledere og kommuniserer godt, men tidspresset er stort. Vi lapper, syr, klipper og limer, sparker og plastrer synlige og usynlige sår! Det kan samlet gjøre oss til mindre gode langsiktige ledere.

Vi er veldig ulike i forhold til hva som engasjerer oss.

Det som forener oss er travle og fraksjonerte arbeidsdager, hignet etter kompetente ansatte, ønsket om å oppfylle kvalitetskravene, og mangel på tid til fordypning.

Les deg opp med helgen til hjelp

Ta NOU 12:1 for eksempel; en grundig, men svært lang utredning. Helst vil vi bare lese ingressen, konklusjonene eller de nye paragrafene – ikke bakgrunnen for valgene. Til det har vi for liten tid! Men selvsagt føler vi oss da grunne og kjenner på egen tilkortkommenhet. Så haker vi tak i oss selv som vanlig og tenker «godt nok», det holder å lese sammenfatningen, men det er ikke tilfredsstillende. Nå har vi lest hele. Det kostet oss helgen – ikke uvanlig for en styrer.

NOUen reiser mange spørsmål: Skal kommunene både forvalte (altså eie) og drive tilsyn? Hva innebærer det at politiattest også skal omfatte paragrafer om voldsutøvelse? Når barnets læringsutbytte ikke er beskrevet tydelig, hvem får da makten til å ivareta det og sikre at barna lærer?

Skal pengene til barn med spesielle behov følge barnet eller skal barnehagens forutsetninger telle for hvor mye som tildeles? Er det bra å ha så mange førskolelærere på hver avdeling innen 2020? Hva med alle de livserfarne og kompetente assistentene?

Hva med dem som blir «skjøvet ut»? Kan det bli for lite pedagogisk mangfold?

Fordypningen ga ny innsikt, opphav til nye kritiske spørsmål og til behov for å drøfte.

Viktigheten av primtall

Jeg anbefaler oppvekstromanen *Primtallenes ensomhet* av Paolo Giordano. Primtall er en ensom sak. Primtall er positive tall, som kan deles bare med én og seg selv. De passer ikke ordentlig sammen

med de andre. Boken skildrer to barn som av ulike årsaker blir «alenestående» med sine problemer og som strever etter å lære seg nye koder og regler for tosamhet og flersomhet. De ønsker, men evner ikke.

Hva gjør det med barn å være «primtall»? Og hva gjør det med oss voksne å møte primtallene?

Petter er en femåring som vi ofte møter. Han er i rute, men han er lei seg. Foreldrene har skilt lag, de jobber godt sammen om barna og bor nær hverandre. Petter er uansett lei seg. Styreren har dårlig tid. Hva gjør det med ham og oss at vi vet og han vet og vi ikke får tid nok? Det er faktisk ikke «vår jobb» å hjelpe ham, men det er vår jobb å gi beskjed om at Petter sliter med store spørsmål om hvorfor det gikk som det gikk, å gi beskjed om at han er helt alene om å være skilt og om hvorfor tårene kommer fra øynene – og hvis alle barn gråt, ville tårene da fylle et badebasseng?

Vi må reflektere over hvorfor det ikke er vår jobb, og hva vi gjør med samvittigheten vår.

Konsekvensene av politiske utspill

Hva skjer med oss når vi skal konkurrere om «kundene», når foreldre kommer og vil vurdere barnehagen før de takker ja til plass? Skal vi lage en «nisjebarnehage», finne en profil som passer – og for hvem? Vi får ikke en genetisk oversikt for barnet når det søkes plass, så vi må altså lage en profil med innhold som alle kan lykkes innenfor. Hva gjør de andre styrerne, skal vi konkurrere om de samme barna, og hva hvis foreldre velger «min» musikalske barnehage i år, men idrett neste år?

Her må vi drøfte konsekvenser av politiske utspill og reflektere over den allmenne, inkluderende barnehagen med plass for alle. Vi trenger å løfte opp noen store spørsmål for å dyktiggjøre oss.

Hvordan skal vi fordype oss og hverandre? Hvordan kan vi være «medvandrere»? Hvor mye tid må man ha for å reflektere og hvilke rom er best?

Vi må gjenerobre rommene for spørsmål og motspørsmål som skal danne grunnlag for refleksjon om kunnskap, ferdighet og fortrolighet i våre handlinger.

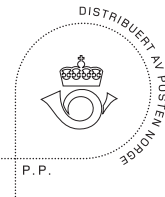
Et formelt nettverk kan være stedet for refleksjon, men er ingen garanti. Vi kan ringe en kollega, opprette grupper og dele praksisfortellinger, daglig, ukentlig, men det trengs systematikk på alle nivåer også i de formelle fora for å sikre at refleksjonstiden blir givende og bidrar til endret og god praksis.



Helle Hesselberg (helle.hesselberg@baerum.kommune.no) er styrer i Toppenhaug barnehage i Bærum (foto: Arne Solli).

Returadresse:
Første steg,
Utdanningsforbundet
Postboks 9191, Grønland
0134 Oslo

B ØKONOMI
ECONOMIQUE
NORGE



STYRERE

Lederkonferansen 2012

Mellom tillit og kontroll

Tid og sted: 22.–23. oktober 2012 i Oslo Kongressenter, Folkets Hus

Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)

Bindende påmeldingsfrist: 24. september

Spenningen mellom tillit og kontroll er noe lederne kjenner på i sitt daglige virke i barnehager og skoler og i de styringsregimene de selv blir forventet å spille opp til. At det er slik, skaper pedagogiske og læringsmessige utfordringer, det skaper lojalitetsutfordringer og det skaper etiske utfordringer. Vi skal i løpet av to varierte og spennende konferansedager ta tak i alle tre.

Velkommen til Utdanningsforbundets lederkonferanse for styrere og skoleledere!

Møt bl.a. Kristin Halvorsen, Emile Kinge, Jørgen Frost, Øyvind Kvalnes, Jan Spurkeland, Marit Gjervan, Bente Aronsen, Heidi Nicolaisen, Tonje Mostad, Jeanette Schou, Jan Kampmann, Mette Vaagan Slåtten, Henrik Syse og Mimi Bjerkestrand.

Fra programmet:

Ledelsesutfordringer for styrere og skoleledere

Ledelse mellom tillit og kontroll

Tidstyver i barnehagen – en utfordring for styreren

Relasjonsledelse – kommunikasjon gjennom dialog

Ledelse i flerkulturelle barnehager

Barnehagen som kulturell møteplass

Forventninger og verdier – styrerens ansvar og oppgaver

Overgang barnehage – skole

Profesjonsetikk i praksis. Ledelsens betydning

Vi tar forbehold om endringer i programmet og nok påmeldte. Deltagerne vil bli fakturert ved avbud etter påmeldingsfristen.



Påmelding og mer informasjon:

www.utdanningsforbundet.no/kurs

E-post: konferanse@udf.no

tlf.: 24 14 20 00 (Aud Jansson / Per Arthur Halvorsen)