

FØRSTE STEG

2 2014

ET TIDSSKRIFT FOR BARNEHAGELÆRERE
FRA UTDANNINGSFORBUNDET

Hva er best for femåringene
– barnehage, skole eller
«skolsk» barnehage?

side 8–19

Med Følgjegruppa for
barnehagelærerutdanning
til Sogndal og Volda side 20

Profesjonsdebatten
fortsetter side 44–50

SJEKK: UDF.NO/FORSTESTEG-EBLAD

Femåringene

Foto: Petter Oppend



Hva er best for dem? Barnehage, skole – eller kanskje «skolsk» barnehage? De fleste av dere som leser dette, vil neppe være i tvil. Forskerne er heller ikke i tvil. Politikere, på den andre siden, kan ha sin egen agenda, og nå sier Høyres utdanningspolitiske talskvinne på Stortinget, Kristin Vinje, at hun gjerne ser spørsmålet utredet.

Morgenbladet nr. 7, i februar i år, refererer Vinje på å ha sagt at hun synes femåringene kan begynne på skolen. I intervju i denne utgaven av Første steg modererer hun dette til å foreslå utredning. Ifølge Høyres program er skole for femåringer ikke et spørsmål. At noe ikke er programfestet, betyr imidlertid ikke at tankene ikke tenkes, og Høyres utdanningspolitiske talskvinne på Stortinget er selvsagt ingen hvem som helst. Det kan tenkes at hun representerer flere enn seg selv i denne saken, som liksom en ulmebrann ved en gitt anledning plutselig kan blusse opp til å bli en høyst aktuell sak.

Mitt poeng er: Bedre føre var. De som mener femåringene hører hjemme i barnehagen, har alle bildekortene pluss essene på hånden. Ingen av de intervjuede i denne utgaven, heller ikke Vinje, har klart å peke på en eneste forsker som mener femåringene vil ha det best i skolen. Det gjelder imidlertid å være våken om debatten kommer.

Det Vinje vil, er å la barna begynne ett år tidligere på skolen, og også å avslutte skoleløpet ett år tidligere, slik at de kan møte arbeidslivet eller studier ett år yngre enn hva de er i dag. Hun er åpen på at hun synes det er god økonomi i dette. Blant annet vil presset på barnehagen lettes betraktelig.

Men det kan da ikke skje her? Vel, ingen vet hvor harer og politikere hopper. Vil ikke de pedagogiskfaglige miljøene torpedere slike planer? Det får vi håpe, men: Jeg intervjuet Dion Sommer – se intervju i denne utgave – i april i år; han kunne fortelle at mens danske forskere har all mulig adgang til å ytre seg i massemediene, blir alt de sier rett og slett ignorert og oversett av politikerne, som gjør hva de vil uavhengig av hva forskningen tilsier.

Vi får ta til oss speiderbevegelsens parole i både denne og andre saker som ikke er brennaktuelle, men som kanskje en dag likevel blir det: Alltid beredt!

Hold av 4. desember!

Første steg er inne i sin 10. årgang – og Første steg nr. 4 i år er selve jubileumsnummeret.

Torsdag 4. desember arrangeres et heldags fagseminar i anledning jubileet, i Lærernes hus i Oslo – hold av datoen! Mer om seminaret kommer i Første steg nr. 3 i september.

Arne Solli

Arne Solli (sign.)

FØRSTE STEG

Ansvarlig redaktør: Arne Solli
arnsol@udf.no
tlf 24 14 23 51 / 24 14 20 00
913 72 699

Abonnements- og annonsekonsulent:
Markedskonsulent Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no
tlf 24 14 23 53

Grafisk design:
Melkeveien Designkontor
www.melkeveien.no

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 tilgjengelig via internettet.

Bekreftet opplag:
ifølge Fagpressens Mediekontroll: 26 983



FØRSTE STEG

2 2014
mai og juni

- 01** Forsiden: Bildet er tatt i Landøya barnehage i Asker av fotograf Erik M. Sundt
- 04** Reportasje fra Tollmoen barnehage i Meråker
- 06** Intervju med Arnhild Lauveng
- 08–19** Barnehage eller skole for femåringene?



Ill.: Karl Rikard Nygaard



Kristin Vinje (t.v.), Høyres utdanningspolitiske talskvinne på Stortinget, vil få utredet hva som er best for femåringene, barnehage eller skole (**s. 8**). Peder Haug kommenterer Vinjes utspill (**s. 10**), det samme gjør Dag Skram (**s. 12**), Kristin Danielsen Wolf (**s. 14**), Anna Linnea Ottosen (**s. 16**), og (t.h.) Dion Sommer (**s. 17**).

- 20** Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning har besøkt Sogndal og Volda
 - 24** **Kjetils hjørne:** Det er det negative vi lærer av
 - 27** **Ytring:** Einar Juell og Morten Solheim har som premiss at leken leker barna
 - 28** **Et møte med** May Britt Drugli
 - 32** HBV utdanner barnehageadvokater
 - 35** Høgskolen i Østfold er først i landet med mastergrad i småbarnsvitenskap
 - 36** **Kjentfolk minnes:** Barnehagen skapte Lars Haltbrekkens interesse for friluftsliv
 - 38** **Økonomi:** Om privat underminering av kommunale barnehager
 - 40** **Dagens barnehage:** En Montessori-barnehage i spesialbygg
 - 44–50** Profesjonsdebatten fortsetter
 - 51** Per Arneberg inviterer til tvilskonferanse
 - 52** **Kronikk:** Birgitte Fjærtøft om å delta, og om frykten for å bli spist
 - 57–63** Fire bokmeldinger
 - 64** Bli med til årets styrerkonferanse
 - 65** **Kontaktforum barnehage:** Barnehagelærere er like viktige som skolelærere
 - 66** **Jus:** Om pensjonsordninger
 - 67** **Med styrerblikk** – blikket er Line Iren Byes
- Første steg nr. 3/2014 har offisiell utgivelsesdato fredag 26. september.

«Vi må kunne snakke om det

I Tollmoen barnehage i Meråker er Arnhild Lauvengs Jenny og Jakob-bøker tatt i bruk. Styrer Siv Hege Nytrø mener en riktig pedagogisk bruk av bøkene gjør det enklere for barna å snakke om hvordan både hverdagslige og ekstra triste hendelser påvirker dem.

– Vi bruker Jenny og Jakob-bøkene til å ufarliggjøre visse temaer for at det skal bli lettere for barna å snakke om dem. Vi bruker dem når anledningen tilsier det, uhøytidelig og uten å gjøre for mye «prosjekt» ut av det. Det skjer jo ting som vil og må skje, og når barn og voksne kan snakke om slike ting på en god måte, vil det ruste barna til å møte verden bedre, sier Siv Hege Nytrø, som var den som oppdaget bøkene i forbindelse med en av Utdanningsforbundets konferanser høsten 2013.

Nytrø er styrer i Tollmoen barnehage i Meråker kommune i Nord-Trøndelag. I Meråker finnes et asylmottak, og barn fra mottaket har gått i Tollmoen barnehage – for tiden går disse barna i den andre barnehagen i Meråker, men i Tollmoen barnehage går fortsatt mange andre flerspråklige barn av bosatte flyktninger, arbeidsinnvandrere og lignende grupper.

Å FORSTÅ EGNE FØLELSER

Barnehagelærer og pedagogisk leder Hilde Lund-Tangen arbeider med skole-



Pedagogisk leder Hilde Lund-Tangen (t.v.) sammen med noen av skolestarterne, de barna som får være med på å lese og snakke om Jenny og Jakob-bøkene. T.h. sitter Rebekka Løvli Kristensen, niendeklassing utplassert fra Meråker skole.

starterne, altså de barna som skal begynne på skolen i august i år. Hun har stor nytte av bøkene i det daglige arbeidet.

– Vi begynte å lese bøkene etter juleferien, men faktisk under atskillig tvil – vi syntes de så så lange ut! Barna ville da falle helt av lasset under lesingen! Men vi gikk i gang, og det viste seg at bøkene fenget ungene som bare det, sier Lund-Tangen, som legger til at Lauvengs tegninger fungerte veldig godt i samspill med teksten overfor de små.

– Det understrekes jo i bøkene at de handler om våre helt vanlige følelser.

De skal hjelpe barna til forståelse, men sannelig synes jeg de hjelper de voksne også; jeg kan ikke huske at vi i førskolelærerutdanningen hadde lærebøker som tok opp disse viktige spørsmålene på en så liketil og konkret måte, sier hun. – En bok som *Glemmefroskene* forteller om sjalusi, og den lærer oss voksne at vi ikke skal avfeie barns sjalusi med et «fy!»; dette er et tema vi skal snakke sammen om og se gjennom og forbi for å overvinne denne uønskede følelsen.

som ikke kan snakkes om»



Pedagogisk leder Hilde Lund-Tangen (t.v.) og styrer Siv Hege Nytrø med bordet fullt av Jenny og Jakob-bøker foran seg. Bøkene brukes mest forebyggende i barnehagehverdagen, for å gi innsikt til både små og store.

Velkommen til Tollmoen barnehage. Barn fra svært mange land har hatt eller har en plass her, takket være Meråker kommunes asylmottak.



INGEN FØLELSER ER «FEIL»

Et viktig poeng i bøkene, slik Lund-Tangen ser det, er at ingen følelser er «feil». De er menneskelige, og derfor nødvendige å forstå for at individet skal forstå seg selv, selv om individet er et barn.

– Vi bruker ikke bøkene i prosjekt- eller aksjonsøymed – «nei, nå må vi lese bok for nå er det mye sjalusi her, dere!», eller på noen høytideliggjort måte. Vi snakker om det som skjer i hverdagen, og holder en hverdagslig tone, sier hun.

Så skjer det også ting som er ekstra vanskelige, som når en person som står barnet nær, dør. Enda vanskeligere kan

det være dersom det er mor eller far som går bort.

Nytrø mener at i slike tilfeller kan det hende voksne kan ha noe å lære av barna; de tar noen ganger slike tragedier forbausende usentimentalt. Som når et barn spør et annet «hvor er moren din, da?» og det andre barnet svarer liketil at hun er død og ligger på kirkegården.

– Bare ved det første barnets spørsmål, før det andre barnets svar kom, rykket jo vi voksne til i angst for fortsettelsen, sier Nytrø. – Men en slik hendelse er jo et godt utgangspunkt for de voksnes videre arbeid med et svært vanskelig tema. Vi får en påminnelse om at av og

til må vi også snakke om 'det som ikke kan snakkes om'. I slike tilfeller gir Jenny og Jakob-bøkene oss en unik mulighet til å hjelpe barnet videre.

Heldigvis er jo det hverdagslige det dominerende, som det å gå gretten og sur gjennom dagen etter å ha stått opp med feil fot først ut av senga. Da er en bok som *Tankefisker* god å ta utgangspunkt i, en bok om kognitive teknikker, eller hvordan gripe fatt i sin egen innstilling til livet slik at en selv kan bestemme over sin egen dag. Nytrø karakteriserer bøkene som hendige bruksverktøy, og de «blir bedre og bedre etter hvert som de brukes».

BEVISSTHETSSKAPENDE

Lund-Tangen har merket seg faktateksten for barn og fagteksten for voksne bakerst i hver bok. Det er en løsning hun synes fungerer godt, og hun setter ekstra pris på faktateksten for barna. De minste må selvsagt få teksten lest for seg, og da blir det lett gode samtaler av det mellom barn og voksne. Selv finner hun tekstene bevissthetsskapende og faglig oppdaterende også for egen del.

– Det er viktig at bøkene poengterer at barn ofte må ha hjelp av de voksne; det er naturligvis mye barn ikke klarer å ordne opp i selv. Denne poengteringen angår også voksenbevisstheten, vi barnehagelærere og de øvrige voksne i barnehagen må lære oss å se det som skjer, sier Nytrø.

I Tollmoen barnehage brukes Lauvengs bøker i arbeidet med skolestarterne, men Nytrø mener de egner seg meget godt også i småskolen. Hun sier at hennes egen datter på 11 godt liker å lese dem.

Trolig kommer flere enn Nytrø og Lund-Tangen i Tollmoen barnehage til å lese Jenny og Jakob-bøkene. Barnehagen er i den heldige stilling at den disponerer én time per uke til lesing av faglitteratur, og da kan den enkelte ansatte bli pålagt å lese den eller den boken eller artikkelen. Nå står kanskje Lauvengs bøker for tur for flere. Som Nytrø sier: – Dette er bøker vi har savnet uten å vite at har savnet dem. AS/tekst og foto

Sju bøker

Arnhild Lauvengs sju bøker om Jenny og Jakob ble utgitt av Universitetsforlaget i 2013. Titlene er: *Drømmeløven* (om å være modig eller redd), *Lille Bever* (alle barn er viktige), *Fargofanten* (om selvfølelse), *De blå elgers skog* (om sorg), *Glemmefroskene* (om sjalusi og misunnelse), *Tankefisker* (litt om kognitive teknikker i hverdagen, mestring av eget hverdagsliv), og *Kommoden kommer* (om forandringer, og om ansvarsfordeling mellom barn og voksne).

Om barns mestring av følelser

Arnhild Lauvengs sju bøker om Jenny og Jakob handler om hvordan barn kan lære å anerkjenne og mestre sine helt vanlige følelser. De ser ut som barnebøker, men er mer enn dét – derfor er de utgitt som fagbøker av Universitetsforlaget.

– Det som har vært viktig for meg med disse bøkene, er på en ukomplisert måte å hjelpe barn til et vokabular som gjør dem i stand til lettere å forstå og snakke om sine egne følelser, sier Arnhild Lauveng, som står for både tekst og illustrasjoner i de sju bøkene om Jenny og Jakob – Jenny er ei jente som går i barnehage, Jakob er tøykaninen hennes, som får liv og munn og mæle når han er sammen med Jenny.

– Når jeg savner noe og ikke finner det, må jeg lage det selv, sier Lauveng. – Jeg savnet og kunne ikke finne bøker som på en lettfattelig måte omhandlet barns følelser, bøker som ikke bare var om barn, men også for barn. Derfor skrev jeg disse bøkene, som skal være lett anvendelige i en barnegruppe i barnehagen, men som også kan leses av barn i småskolen.

Hun skriver om følelser vi alle kjenner ut fra oss selv: Misunnelse, sjalusi, frustrasjon, forvirring, engstelse, tristhet. Men som hun sier: – Jeg ville skrive morsomme bøker, ikke triste. Morsomme bøker gjør det lettere å snakke om de tunge tingene.

RELASJONENE VIKTIGST

Underveis prøvde hun ut tekster og tegninger i noen barnehager for å se om de fungerte. Tilbakemeldingene fra barnehagelærerne var riktignok fåtallige, men det som kom, var av typen «dette er hva vi trenger, litt hjelp til å sette i gang samtalen!».

– Jeg vil at bøkene skal fungere som verktøy, de skal være både bruks- og fagbøker, sier hun.

Lauveng er opptatt av hvordan samfunnet legger til rette for og påvirker sine individer funksjons- og følelsesmessig.

– Det bekymrer meg at våre myndigheter vil ha barnehager der barn måles og kartlegges, sier hun. – Barn er svært



Arnhild Lauveng er spesialist i klinisk samfunnspsykologi og phd.-stipendiat ved Akershus universitetssykehus (Ahus). Bøkene om Jenny og Jakob er skrevet blant annet ut fra en interesse for hvordan samfunnet påvirker mennesker atferds- og følelsesmessig. Hun har også flere andre bøker bak seg.

lærelystne, de lærer gjerne tall og bokstaver, men det blir helt feil å stille opp læringsmål for barnehagebarn. Det som betyr noe for små barn er relasjonene – barnas samkvem med og forhold til andre barn og til voksne. Og når det gjelder de viktige relasjonene, å kunne skape dem og vedlikeholde dem, er det viktig å kunne snakke om følelsene våre, hverdagsfølelsene. Mitt håp er at bøkene om Jenny og Jakob skal kunne gjøre slike samtaler mellom barn og voksne lettere.

FAG- OG FAKTATEKSTER

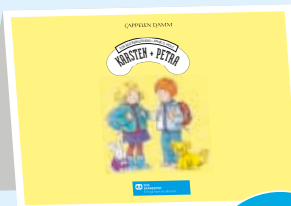
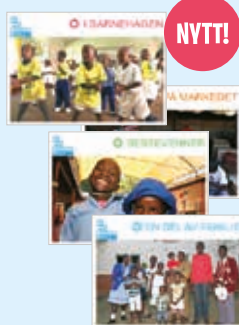
Bakerst i hver bok har Lauveng begått en liten genistrek: Der finnes ikke bare en kort fagtekst beregnet på for eksempel barnehagelærerne, der finnes også en faktatekst for barn!

Fagteksten for de voksne er en populærvitenskapelig tekst som leseren i og for seg ikke trenger være pedagog for å ha godt utbytte av. Enda viktigere er likevel faktateksten for barn, som utgjør et glimrende utgangspunkt for samtale i barnegruppen, og som litt større barn i småskolen utvilsomt vil kunne lese selv med god forståelse. AS/tekst og foto

BLI MED KARSTEN OG PETRA PÅ ÅRETS SOLSIKKEAKSJON



Gratis materiell til barnehager!



+ mye mer!
Se mer på
sos-barnebyer.no/barnehage

Solsikken er SOS-barnebyers symbol for barn som hjelper andre barn, på tvers av landegrenser.

Alle barnehager som er med på årets Solsikkeaksjon får flott materiell om Karsten og Petra, laget for SOS-barnebyer. Nytt i år er filmer og spennende ressursmateriell om fem år gamle Ruvimbo fra Zimbabwe.

Solsikkeaksjonen er en innsamlingsaksjon for barnehager. Alle inntektene går til SOS-barnebyers arbeid i Zimbabwe.

Meld på din barnehage på
sos-barnebyer.no/solsikkeaksjonen
og motta alt materiell gratis.

Vil først og fremst få spørsmålet

– Jeg vil først og fremst få utredet hva som er pedagogisk best for femåringene; jeg har ikke gjort meg opp en endelig mening om hva som er best av barnehage eller skole, sier Kristin Vinje, utdanningspolitisk talskvinne for Høyre på Stortinget.

I Morgenbladet nr. 7 i februar i år ble Kristin Vinje referert på å ha uttalt at hun vil at barna begynner på skolen når de er fire eller fem år gamle, og hun ble videre sitert på at hun mener skole for femåringer vil gjøre at flere barn lykkes senere i livet.

Overfor Første steg sier Vinje at hun er blitt feiltolket; hun har ikke uttalt noe om hva som er best for femåringene, barnehage eller skole, men hun står fast ved at hun er tilhenger av tidlig systematisk læring for femåringene, enten det nå blir i barnehagen eller i skolen.

– Næringslivets hovedorganisasjon (NHO) foreslår obligatorisk barnehage for femåringene og andre ønsker å innføre egnede pedagogiske ordninger i barnehagen slik at barna skal få lære mer, sier Vinje. – Jeg synes det er viktig at vi i den debatten også bør diskutere om femåringene da heller kan begynne på skolen; skolen er obligatorisk og for alle, noe barnehagen jo ikke er.

– Vi vet at i Oslo er det en utfordring for skolen at barn begynner uten å kunne norsk godt nok. Denne utfordringen kan vi selvsagt løse gjennom språkopplæring i barnehagen, men like gjerne kan vi la

skolen påta seg oppgaven ved å la den ta hånd om femåringene. Et skoleløp for femåringer må selvsagt ha en pedagogikk som er tilpasset den aldersgruppens behov, sier hun.

– Om vi kaller denne pedagogikken barnehagens eller skolens pedagogikk er ikke så viktig, det kan vel heller bli tale om en mellomting. Jeg har diskutert med mange pedagoger som sier det er en kjempeforskjell mellom barnehagens og skolens pedagogikk, men det må jo være snakk om en glidende overgang, det kan ikke være så stor forskjell på pedagogikken det siste året i barnehagen og det første året i skolen, sier Vinje.

– DE MÅ LÆRE NOE

Seksårsreformen ble innført med et forholdsvis stort innslag av barnehagepedagogikk i den nye førsteklassen, men dette innslaget forsvant etter hvert. Det synes Vinje er helt greit: – Jeg synes det er positivt at seksåringene faktisk lærer noe som førsteklassinger i dagens skole. Jeg husker godt da min sønn begynte på skolen det året (i 1997, Red.s anm.), og at det første skoleåret ble et antikklimaks for alle dem som kom til skolen for å lære



Kristin Vinje, med doktorgrad i kjemi fra Universitetet i Oslo (UiO), sier at skolestart for femåringer ikke er et aktuelt tema for regjeringen eller Høyre per i dag, men at spørsmålet like fullt bør utredes. Hun har en fortid som finansbyrå i Oslo, som leder ved Simula på Fornebu (et statlig eid aksjeselskap som driver med avansert IT-forskning i nært samarbeid med UiO og næringslivet, Red.s anm.), som forsker ved UiO og ved Stiftelsen for industriell og teknisk forskning (SINTEF) i Trondheim. Hun har også arbeidet i tre år med forsknings- og innovasjonspolitik i Nærings- og handelsdepartementet.

noe, fordi skolen i stor grad fokuserte på alt man *ikke* skulle lære. I dag lærer seksåringene noe. Jeg tror likevel at skolen er et godt sted å være for dem, og jeg tror ikke noen «mister barndommen sin» i første klasse – selv om man introduserer systematisk læring.

Hun mener selvsagt at også barnehagen er en læringsarena: – I barnehagen

utredet



skjer det imidlertid ikke på samme måte en systematisk opplæring. I den grad det skjer, er det forskjellig fra barnehage til barnehage, strukturen mangler.

– Da må vi stille spørsmålet: Skal vi, som mange nå tar til orde for, gjøre barnehagen mer strukturert, eller skal vi alternativt la barna begynne på skolen ett år tidligere? I skolen har vi alt som skal til, den er obligatorisk og felles for alle, den har et pedagogisk miljø, og infrastrukturen er på plass, sier hun. – Jeg er enig i at lek og læring går hånd i hånd, men barnehagen ivaretar ikke i dag den mer målrettede opplæringen, dersom vi mener den er et gode for barnet.

OECD-FORSKNING

Morgenbladet nr. 7 fra februar spør henne om skole for femåringer kan føre til at flere lykkes i livet, og hun svarer at ja, «forskning fra OECD-landene tyder på at tidlig læring er utrolig viktig for å hindre frafall, og for at man skal klare skolen godt».

– Den forskningen jeg refererer til peker på tidlig læring generelt, ikke nødvendigvis i skolen. Det jeg er opptatt av, er at vi må diskutere hvordan vi best mulig skal sikre at flest mulig får ta del i tidlig læring, og da mener jeg vi må være åpne for å diskutere hvorvidt vi oppnår det best i barnehagen eller i skolen. Internasjonal forskning viser at stimulering tidlig i barndommen er viktig, både for barnas senere matema-

Femåringer, lek og læring

På sidene 8–19 i dette bladet drøftes spørsmålet om femåringenes plass i utdanningssystemet – hva er best for dem, barnehage eller skole? Disse uttaler seg om spørsmålet i Første steg: Kristin Vinje, Peder Haug, Dag Skram, Kristin Danielsen Wolf, Anna Linnea Ottosen, og Dion Sommer – sistnevnte en forsker med verdensry når det gjelder små barns utvikling.

tikk- og språkferdigheter, og, minst like viktig, for deres sosiale og emosjonelle ferdigheter, sier Vinje til Første steg. Hun legger til at det aller viktigste samfunnet kan gjøre for at unge mennesker skal få en god start i livet, er å satse på kvaliteten i utdanningen: – Det utgangspunktet du får med deg som barn, vil prege deg resten av livet.

Peder Haug avviser i denne utgaven av Første steg at seksårsreformen skapte dyktigere elever. Han sier at resultatene «viser faktisk ein nedgang på prestasjonssida og ein auke i sosiale skilnader. Om årsaka er senka alder for skulestart og eit år meir på skule eller ikkje, er sjølvsagt uråd å seie, men det er ei rimeleg tolkning».

Til dette sier Vinje at vi ikke vet om det er senket skolestart som er årsaken til at det gikk dårligere: – Det kan jo like gjerne være innrettingen av pedagogikken. Som nevnt, da min sønn begynte i første klasse, fokuserte ikke skolen

aktivt på å lære barna tall og bokstaver, for eksempel.

Vinje tar ikke til orde for å utvide skoleløpet. Når barna begynner i grunnskolen som femåringer, skal de uteksamineres fra videregående skole som 18-åringer, ikke som i dag som 19-åringer. Hun ser for seg at det kan være gode grunner til å skyve hele utdanningsløpet ett år fram. På den måten vil man kunne sikre tidlig innsats for *alle* barn gjennom det ordinære skolesystemet. Den samfunnsøkonomiske gevinsten ved å satse på tidlig læring er etter hennes mening godt dokumentert: – Mitt forslag vil også medføre at unge mennesker kommer ett år tidligere ut i høyere utdanning eller arbeid med de samfunnsøkonomiske konsekvenser det vil ha.

AS/tekst og foto

Ein betre barnehage er betre enn for femåringane

Høgre si utdanningspolitiske talskvinne Kristin Vinje har lufta spørsmålet om skulestart for femåringane. Peder Haug viser i dette innspelet at argumenta for skulestart for femåringane er like dårlege som argumenta for skulestart for seksåringane var. Han meiner det beste er å styrke barnehagen og å sørge for at alle barn går der.



PEDER HAUG

(peder.haug@hivolda.no)
er professor ved Institutt for pedagogikk,
Høgskulen i Volda (foto/© Første steg).

No er spørsmålet om ikkje det er på tide å redusere alderen for skulestart med eit år, til det året eleven fyller fem år. Då vil dei yngste skuleborna vere fire år og sju månader. Frå 1997 vart alderen for skulestart senka til det året eleven fylte seks år. Frå 1739 til 1997 hadde sjuåringane byrja på skulen.

Argumenta som er nytta for å redusere alderen for skulestart er no dei same som vart nytta for seksåringane. Difor er det av interesse å bli kjend med synspunkta, og ikkje minst å vurdere i kva grad ein har nådd dei måla som då vart sette. Særleg to argument gjekk igjen.

Det første var at tidleg innsats (senka alder for skulestart) ville gje auka kunnskap og kompetanse. Det andre var at tidleg innsats ville føre til auka sosial utjamning.

Om desse måla er nådde, er usannsynleg ut frå dei undersøkingane vi har tilgang på. Dei undersøkingane det gjeld er mellom anna dei internasjonale prosjekta vi tek del i (t.d. PISA, Programme for International Student Assessment). Den første PISA-undersøkinga vart gjennomført i 2000. 15-åringane som då tok del hadde starta skulen som sjuåringar. PISA i tida etter omfatta etter kvart dei som tok til skulen som seksåringar.

Resultata viser faktisk ein *nedgang* på prestasjonssida og ein *auke* i sosiale skilnader. Om årsaka er senka alder for skulestart og eit år meir på skule eller ikkje, er sjølvstøtt uråd å seie, men det er ei rimeleg tolking. Den venta oppgangen kan ein i alle fall ikkje sjå noko til. Det er såleis grunn til å tvile på om endå eit år tidlegare på skule vil gjere nokon forskjell.

LENGDA PÅ DEN OBLIGATORISKE SKULEN

Kopla til saka om alder for skulestart var spørsmålet om lengda på den obligatoriske skulen. Den hadde vore niårig sidan

1970-talet, og vart tiårig frå 1997. Eit av argumenta rundt dette var at ein niårig skule (med senka alder for skulestart) ville føre til at elevane kom ut i arbeidslivet eitt år tidlegare enn før.

Norman-utvalet (etter leiaren Victor Norman) slo i 1991 fast at det ville føre til ei årleg inntening på 11 milliardar kroner. Forklaringa var at elevane ville vere yrkesaktive eit år lenger.

Særleg to argument stod *imot* dette. Det eine var spørsmålet om vidaregåande skule eigna seg for elevar som var eitt år yngre enn no. I dag vil ein i tillegg kunne legge vekt på at fråfallet frå vidaregåande sannsynlegvis vil verte endå større enn den tredelen vi no erfarer.

Det andre var at i vidaregåande skule skal elevane starte yrkesvalet sitt. Det er mange som vel om att seinare, og som dermed brukar meir tid på vidaregåande enn tre år. Alternativet er sjølvstøtt at vidaregåande skule endrar sitt innhald og sine opplegg. Det skal mykje til, og vart då vurdert som ei dårleg løysing. Slik er det nok framleis.

POLITIKARANE, IKKJE FORSKARANE, ER PÅDRIVARANE FOR SENKA SKULESTART

Mellom fagfolka var diskusjonen først og fremst knytt til spørsmålet om skule er ein eigna stad å vere for små barn. Det vart raskt sterk motstand frå dei som var opptekne av at barn skal få vere barn så lenge som råd. I det låg eit ønske om at

skulestart

barn skal få ein fridom til eigenaktivitet og leik og ein fridom frå tvang. Auka institusjonalisering var sett på som eit problem, innesperringa av barn var eit debatt-tema. Skulen vart i dei ekstreme tilfella oppfatta som ein stad der barn tok skade. Omgrepet *skulsk* vart nytta nærast som eit skjellsord.

Til dette kom ei omfattande forskning som tydde på at barn ikkje har godt av å verte sett for tidleg inn i formelle og krevjande læringssituasjonar. Det var få fagfolk som direkte forsvarte å senke alderen for skulestart, drivarane var først og fremst politikarane. Dei fagfolka som engasjerte seg for skulen la vekt på kor robuste barn er, og kor stor læringskapasitet dei har. Resultatet vart som kjent at vi fekk ei formulering om at den nye skulen skulle innehalde det beste frå barnehagen og det beste frå skulen. Konkret tydde det at den strukturerte læringa skulle dempast ned i det første året. Mellom anna skulle den formelle leseopplæringa vente til år to.

Det første året skulle vere mykje likt måten barnehagen arbeidde på. Difor bygde kommunane om skulane sine slik at dei nye elevane fekk andre typar rom, meir som i barnehagen. Det var slik nokre få år, heilt til vi rett etter årtusenskiftet fekk resultat som viste at elevane våre var dårlegare lesarar enn elevar frå mange andre land. Då var det beste frå barnehagen ikkje lenger så viktig, og departementet bestemte



at leseopplæringa skulle ta til i første klasse.

PÅSTAND UTAN DOKUMENTASJON

Den store innesperringa av små barn er ikkje lenger eit tema. Nesten alle barn over tre år går i barnehage. Kvifor kan ikkje eit barnehagetilbod tene formålet?

Svaret då som no er at barnehagen ikkje gir eit godt nok tilbod med tanke på å sikre barna eit godt miljø for læring og utvikling. Då som no er det ein påstand utan dokumentasjon.

Tvert om, det finst mykje forskning som viser at barnehagen gir eit svært positivt bidrag til barna si læring og utvikling. Den næraste løysinga synest difor å ligge i å styrke barnehagen, og å sørgje for at alle barn går der.

Denne artikkelen stod òg på trykk i Vårt Land 29. januar i år.

Femåringar lærer best i barnehagen – gjennom lek!

Veit Kristin Vinje korleis barn lærer, eigentleg? spør Dag Skram, som underviser barnehagelærarstudentar i Sogndal.



DAG SKRAM

(dag.skram@hisf.no) er førstelektor i pedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (foto: Arne Solli)

No har det skjedd igjen. Ein eller annan politisk har fått ein fiks idé etter å ha forlest seg på ein rapport, eller høyrte eit foredrag og tolkar det det inn i ein totalt misforstått samanheng. Denne gongen er det utdanningspolitisk talskvinne Kristin Vinje i Høgre som meiner det bør opnast opp for skolestart for femåringar (Aftenposten 26.1.14). Heldigvis gjekk statsminister Erna Solberg ut og la denne ballen død, i alle fall i første omgang. Det er sjølvsagt heilt legitimt å fronte dette synspunktet, men eg vil her oppmode Kristin Vinje og hennar eventuelle meiningsfeller om å tenke grundig gjennom fylgjande spørsmål: *Korleis lærer barn, eigentleg?*

Gjennom mitt arbeid med boka *Leik og læring i samspel* (2007) er det lagt vekt på at barn og unge heilt opp til 10–11 års alder tileignar seg det meste av sine kunnskaps- og ferdigheiter gjennom lek. Dette gjeld på alle utviklingsområde motorisk, sosialt, emosjonelt og kognitivt. Lek er rett og slett den mest effektive måten barn lærer på av di den er indremotivert og lystbetont. På ein måte kan vi seie at barnet er i leiken samtidig

som læringa skjer i barnet. Gjennom lek tileignar barn seg eit heilt språk på ein to–tre år, dei lærer seg alle dei viktige begrepa som gjer dei i stand til å kommunisere med andre. På den måten legg dei grunnlaget for vidare læring. Det er gjennom leiken at barnet opplever og erfarer den verda dei skal bli ein del av.

EI KONSTRUERT MOTSETNING

Vi må altså rydde opp i den oppkonstruerte motsetninga mellom lek og læring ein gong for alle. Lek kan ikkje vere det motsette av læring av di desse begrepa ikkje kan samanliknast. På ein måte er det å samanlikne lek og læring som å samanlikne eple og frukt. Læring er overordna leiken som begrep, og kan difor ikkje sidestillast. Når vi skal diskutere leikens rolle og omfang i opplæringa på småskulesteget, må det vere i forhold til *undervisningsaktivitetar* og ikkje i forhold til læringsbegrepet. Barn lærer ved å leike og dei *kan* lære ved å bli undervist.

Undervisning i seg sjølv er nemleg ikkje nokon garanti for at læring skal finne stad. Det berre verkar slik når ein høyrer på norsk skuledebatt. Ein erfaren lærar sa det på denne måten: «Det var eit sjokk for meg den gongen eg oppdaga at undervisning og læring ikkje er det same.» At det føregår undervisning i eit klasserom er ingen garanti for at elevane lærer. Læraren og eleven har ulike roller i denne prosessen. *Det er læraren*

som underviser og barnet som skal lære. Arne Trageton (1997) siterer i boka *Leik i småskolen* 'Anne 6 år' som spør læraren: «Kvifor er det du som heiter lærar? Det er jo eg som skal lære.»

ELEVEN ER VIKTIGAST FOR LÆRING

Det blir difor heilt feil når statsministeren i sin opningstale i Stortinget i fjor haust sa at «Den viktigaste personen for ein elevs læring er – læraren».

Har det norske ordet lærar leia merksemda mot læraren si undervisning og vekk frå den viktigaste aktøren i skulen, barnet som skal lære? Tenk på det faktum at opp i mot ein firedel av dei fem- og seksåringane som byrjar på skulen etter sommarferien, *har lært seg* å lese og til og med skrive ein del. Eg observerte ein gong ein femåring som studerte ein kalender. Han stod der lenge, so såg han på meg og spurde: «Kva er ein H-Ø-G-T-I-D-S-D-A-G for noko»? Eg skjønna då at han hadde knekt lesekode. Korleis kunne denne femåringen og andre femåringar finne ut av dette på eiga hand? Ved å lære K ein dag og L ein annan dag? Eller lærer barn på ein annan måte?

Både Rammeplan for barnehagen (KD 2011) og Kunnskapsløftet (2006) tek utgangspunkt i eit *heilskapssyn* på barns utvikling og læring. Utvikling og læring skjer i eit dynamisk og tett samspel mellom fysiske og mentale føresetnader. Eit barn møter og sansar verda med heile seg, og ikkje stykkevis og delt. Vi kan på ein måte seie at barnet skal 'erobre



verda', finne ut av alle løyndommene og gjere verda til si. Dette gjer barnet i barnehagen gjennom lek som eit heilt, sjølvstendig og levande individ. I forhold til skriftspråket tek dei inn heilskapen i reklameplakatar og logoar slik som for eksempel LEGO, RIMI, og ESSO. Barn lærer dei enkelte bokstavane i ein *samanheng* på same enkle, konkrete måte som når dei lærer å lese og skrive sitt eige namn. Kanskje er reklamen i si enkle og direkte form viktigare for barns lese- og skriveopplæring enn mange vil like å tru?

LÆRING I EIN SAMANHENG

Det vi her snakkar om kan vere eit eksempel på det ein i pedagogikken kallar *det didaktiske møtepunkt* (jf. Tom Tiller), det vil seie at det er ein samanheng mellom det barn og unge er opptekne av og den formelle kunnskapen som skulen ynskjer å formidle. Det må ikkje vere slik at barn og unge er opptekne av si verd medan skulen med sine definerte kunnskapar lever i ei heilt anna verd. Eit klassisk

eksempel på dette er barnet som i første klasse som spør læraren sin: «Kvifor vi skal lære så vanskelege ord som *los*, kan vi ikkje heller lære *ishockeykeeper*?»

Sjølv om det litterære innhaldet i Justin Bieber sine tekstar kanskje ikkje er på Shakespeare sitt nivå, er dei godt egna til å lære engelsk av. Barn og unge lærer ved at dei arbeider vidare med det dei opplever og erfarer i verda rundt seg via sansane sine i lek og alle typar aktivitet. Dei lærer også gjennom samtale med andre barn og vaksne, gjennom ordleikar og songar, ved å høyre på radio og TV, sjå filmar og spele dataspel.

EVENTYR, OG MEIR EVENTYR

Dei aller minste lærer kanskje mest ved å bli lest for og ved å lese sjølv, etterkvart. Mange har vel høyrte kva vitskapsmannen Isaac Newton (han med eplet) svara kvinna som spurde om kva ho skulle gjere for at sonen hennar skulle bli like klok som han?

«Les eventyr», svara Newton. «Og

så?», spurte ho. «Les meir eventyr.» «Og så?», spurte ho igjen. «Les endå meir eventyr», var svaret.

Det skulle difor ikkje vere nokon grunn for Kristin Vinje til å bekymre seg for føreskulebarns læring. Ikkje på noko stadie i livet lærer barn så mykje som frå dei er to til tre år til dei er fem til seks år. Ifylgje den finske hjerneforskaren Matti Bergström skjer utviklinga så raskt at hjernen doblar si eiga vekt i denne perioden.

Vår eigen professor i pedagogikk, Stein Erik Ulvund, er svært skeptisk til vidare senking av skulestartalder og blir seinast i Aftenposten (28.1.14) sitert på at: «Vi er i ferd med å skape en barndom i Norge som er for organisert, og jeg tror mange av barna ikke vil trives på skolen i så ung alder (dei minste vil vere 4,5 år – min kommentar). Lek og læring er egentlig to sider av samme sak, men i Norge tror vi at læring må skje gjennom planlagt aktivitet.»

HELLER MEIR LEIK!

Kanskje vi rett og slett skulle snu problemstillinga og gi rom for *meir* lek, også i heile grunnskulen, slik Reform-97 la opp til? Kva med vidaregåande skole, som verken har musikk, drama eller forming? Som den tyske dramatikaren og lyrikaren Friedrich von Schiller (1759–1805) sa det så fint: «Leiken er kraften i kunsten.» Kva med å sleppe det leikande laus også i høgskolar og universitet? Professor Ivar Bjørgen (1995) sidestiller læringspotensialet og det innovative i leiken med vitskapleg arbeid og handverk på høgt nivå.

Skulle Kristin Vinje og hennar meiningfeller likevel vere urolige for at barn leikar for mykje og lærer for lite i barnehage og skule, får vi rett og slett ta steget heilt ut og starte med kurs i leikeavvenning med dei største barna i barnehagen. No handlar det meir enn nokon gong om å stå oppreist i opplæringsvinden...

Denne artikkelen er tidlegare publisert i Aftenpostens nettutgåve 3. februar i år.

– Erfaringer tilsier et *nei* til

– Jeg kjenner ikke til forskning som anbefaler skolestart for femåringer, sier Kristin Danielsen Wolf. – Derimot er det lett å finne forskning som anbefaler barnehagens pedagogikk for de yngste barna.

Da vi fikk skolestart for seksåringene i 1997, var intensjonen at seksåringenes tid i skolen skulle bli preget av den beste pedagogikken fra barnehagetradisjonen og den beste fra skoletradisjonen.

– Slik ble det ikke, sier høgskolelektor Kristin Danielsen Wolf ved barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus. – Etter forholdsvis kort tid ble seksåringenes første år i skolen atskillig mer «skolsk» enn barnehagepreget. Ut fra den erfaringen tror jeg vi kan si at skolestart for femåringer ikke er gunstig. For femåringer og enda yngre barn vil barnehagepedagogikken, som legger vekt på sammenhenger mellom omsorg, lek og læring, stimulere barnas læringsprosesser best.

Hvorfor kan noen tenke seg skolestart for femåringer? Danielsen Wolf tror det henger sammen med at det nok er vanskeligere å dokumentere hva barn lærer ut fra rent barneinitierte aktiviteter: – Det kan være en utfordring for pedagogene i barnehagen å synliggjøre barns egeninitierte læring. En måte å takle denne utfordringen på, kan være å rette søkelyset mot de voksenplanlagte og styrte aktivitetene. Når voksne griper inn og styrer aktivitetene, blir det mer forutsigbart og lettere å dokumentere hva som faktisk skjer.

– En utfordring for pedagogene blir å synliggjøre læringen i den barneinitierte spontane leken i barnehagehverdagen, uten at pedagogene blir instrumen-

telle. Hvordan kan vi løfte fram det meningsfulle og spontane i små barns hverdagsliv? Hvordan kan vi oppdage og synliggjøre læringen som gjemmer seg i leken og samtidig løfte fram lekens egenverdi? Her står vi overfor en vanskelig balansegang!

Hun utelukker heller ikke at ideen om at femåringene skal inn i skolen, kan springe ut av økonomisk tenkning, forholdstallet mellom barn og voksne i skolen er jo mer «økonomisk» – flere barn per voksen – enn det som er tilfelle i barnehagen.

LEKEN EN LIVSFORM

Leken i barnehagen er en langt mer dominerende aktivitet sammenlignet med hva den er i skolen. Danielsen Wolf påpeker at for barna er leken både en væremåte og en uttrykksform, en livsform!

– Barn uttrykker seg og kommuniserer med hverandre på lekende måter, de utforsker hverandre og omgivelsene innenfor en lekende ramme. Barnas lek kan være uttrykk for deres inntrykk og opplevelser. Leken en egenverdi, den er en kvalitet i menneskers liv, rett og slett en måte å leve på, sier hun.

Danielsen Wolf kjenner, i motsetning til Høyres utdanningspolitiske talskvinne Kristin Vinje, ikke til forskning som anbefaler skolestart for femåringer.

– Forskning som anbefaler barnehagepedagogikken finnes derimot. Selv



Høgskolelektor Kristin Danielsen Wolf (Kristin.Danielsen.Wolf@hioa.no) ved Høgskolen i Oslo og Akershus er når dette leses aktuell med boken *Små barns lek og samspill i barnehagen* (Universitetsforlaget). Hun kjenner ikke til forskning som anbefaler skolestart for femåringer.

er jeg for tiden opptatt av den viktige amerikanske forskeren og professoren Alison Gopnik, som i 2009 kom med boken *The Philosophical Baby* (ikke oversatt til norsk, Red.s anm.). Gopnik sa på en konferanse i 2010 at når vi tenker på hvor mye små barn lærer, tror vi at vi må gjøre barnehagen mer lik skolen. Men ifølge Gopnik er det motsatte tilfelle, skolen må heller bli mer lik barnehagen, for vi vet at barn lærer når de spontant utforsker og leker. I så fall burde skolen kanskje lære mer av den barnehagepedagogiske tenkningen og skape andre former for læringsomgivelser enn de tradisjonelt skolemessige, omgivelser som i større grad inspirerer til utforskende og lekende aktivitet og som bygger opp under det Gopnik kaller barns medfødte lærelyst.

– Vi bør støtte opp under små barns måte å lære på gjennom en mye lengre

skolestart for femåringer

del av barndommen, fortsetter Danielsen Wolf. – Gopnik peker blant annet på late som-leken; gjennom den utforsker barn, de forestiller seg, og de skaper meninger i sine tilværelser. Gopnik beskriver leken som *barndommens signatur*, der leken er en levende, synlig manifestasjon av barns forestillingsevne, fantasi og læring. Gopniks syn på barn og læring støtter definitivt ikke opp under skolestart for femåringer!

ALDERSFLEKSIBEL SKOLESTART?

Slik det er i dag, begynner faktisk noen femåringer på skolen. Barn som fyller seks i september eller senere på året, er fem ved skolestart i august. Danielsen Wolf vil ikke utelukke fleksibel skolestart.

– Det vi kaller skolemodenhet kan variere veldig fra barn til barn, og fra en femåring til en sjuåring. Når barn begynner i første klasse, skal de innordne seg en skolehverdag med mindre rom for spontanitet og fleksibilitet enn i barnehagen, og med høyere krav om struktur og arbeidsdisiplin. Aktivitetene er styrt ut fra lærerens planer og mål for timene. Skolebarna må til forskjell fra barnehagebarna i større grad ta imot beskjeder og høre på læreren, sitte mer stille, og det forventes at barna har en større grad av selvhjelpenhet, og så videre, men motivasjonen for å innordne seg et slikt læringsmiljø er ulik fra barn til barn, sier hun. – Kan skolemodenhet og motivasjon ha med alder å gjøre? Kan det ha betydning om barnet på seks er et vårbarn eller om barnet på fem er et høstbarn når barnet begynner på skolen?

– Skolemodenhet kan nok ha noe med

alder å gjøre, besvarer hun sine egne spørsmål, – men ut fra mine erfaringer som kontaktlærer i første klasse mener jeg det også kan variere individuelt fra barn til barn, uavhengig av alder. I tillegg kommer at barns opplevelser av å mestre sin skolehverdag kan henge sammen med komplekse forhold, som både det sosiale og det faglige læringsmiljøet, samt hjemmemiljøet. I tillegg til barns alder kunne vi kanskje også sett nøyere på barns motivasjon og mestring. Jeg har undervist i skolen, og jeg husker jeg måtte kjempe for den barneinitierte leken som en del av den formelle undervisningen, sier Danielsen Wolf.

– I 2006 forsvant den ene timen i uken som var tildelt fri aktivitet. Denne timen hadde vi klamret oss fast til for å forsvare bruken av skoletiden vår til fri aktivitet og lek. En annen utfordring knyttet til den frie barneinitierte leken er at muligheter til utforskende og skapende aktiviteter ofte er mer begrenset innen skolens romlige og materielle forhold – selv om skoler er forskjellige.

– Da jeg begynte som lærer i skolen, var vi en allmennlærer, en førskolelærer og 15 til 18 barn i klassen, og det var ganske gode rammebetingelser. Men da de rammene etter hvert ble endret til kun én lærer og ca 25 barn, ble det til at undervisning hovedsakelig foregikk innenfor veggene av ett klasserom, med mindre muligheter for variasjon, og dét er jeg ikke sikker på om er bra for verken fem- eller seksåringer, sier hun.

FAREN FOR Å BLI FOR INSTRUMENTELL

Når Danielsen Wolf omtaler leken som en *grunnleggende* livs- og læringsform

for små barn, så poengterer hun at barn leker, men *ikke* i den hensikt at de vil lære seg noe. De lærer imidlertid *likevel*. Barn leker fordi det er gøy, og fordi leken gir og skaper mening i barnas tilværelse.

– Det handler om å kunne ivareta leken både som en livsform og en læringsform for barna, uten at vi som pedagoger blir metodiske og instrumentelle i vår tilnærming, sier Danielsen Wolf. – Det var det som var intensjonen med skolestart for seksåringene i sin tid; å bringe inn det beste fra barnehagetradisjonen, med en forståelse for lekens egenverdi. Skolehverdagen og aktivitetene skulle bli mer lekpregede. Mange at aktivitetene hadde imidlertid til slutt ikke noe med lek å gjøre ut fra et syn på lekens egenverdi og et fenomenologisk perspektiv. Lekpregede aktiviteter ble mer styrt innenfor en ramme. Leken ble mer å forstå som en metode og et instrument for at barna skulle lære seg noe ut fra forhåndsdefinerte læringsutbytter, sier hun.

Finn Skårderud skriver i forordet til en ny bok av Jesper Juul (*Aggresjon! Et nytt og farlig tabu?* Pedagogisk forum 2014, Red.s anm.) at å fjerne leken skaper urolige barn (som i verste fall kan få en ADHD-diagnose). Danielsen Wolf mener tanken har noe for seg: – Leken er en uttrykksform, et slags språk, et symbolspråk, og hvis du fratar noen språket og muligheten til å uttrykke seg, så blir det en begrensning for barnet som kan skape en aggresjon. Barnet får ikke uttrykke seg gjennom det lekende, kroppslige, den kommunikasjonsformen som leken er. **AS/tekst og foto**

– Det er barnehagelærerne som femåringene trenger

– I dagens norske utdanningssystem er det barnehagelærerne som gjennom sin utdanning har best kompetanse til å påta seg et helhetlig ansvar for femåringer og enda yngre barn, og til å gi dem gode pedagogiske opplegg. Dette er for meg det avgjørende argumentet for å si at femåringens plass er i barnehagen, sier Anna Linnea Ottosen.

– For meg betyr det ikke så mye hvem femåringen er rent utviklingsmessig, selv om jeg registrerer at mange er oppvokst av det, sier Anna Linnea Ottosen, førsteamanuensis og prorektor ved Høgskolen i Hedmark (HiHm). – En femåring kan være så mye utviklingsmessig sett. En kan plasseres inn i tradisjonell klasseromsundervisning og trives med det, en annen vil vantrives forferdelig.

– Jeg er derfor først og fremst opptatt av at den pedagogen som skal ta vare på femåringen og ivareta det pedagogiske opplegget for den lille gutten eller jenta, må *kunne* noe om den aldersgruppen. Slik vi har innrettet vårt utdanningssystem, er det barnehagelærerne som har best kompetanse når det gjelder femåringene og hva de trenger. Jeg sier ikke noe om hva det pedagogiske opplegget bør inneholde, for det finnes forskjellige opplegg, men pedagogen må ha den kompetansen som trengs for at hun/han skal kunne lage de riktige oppleggene til de riktige gruppene og de riktige barna!

ET PISA-DREVET SPØRSMÅL

Hvorfor vil noen vil ha skolestart for

femåringer? Ottosen svarer: – Enkelte ser ut til å mene at jo tidligere vi begynner, jo mer kunnskap kan vi få inn i barna. De vet at det finnes land der barna begynner tidligere på skolen enn hos oss, og ut fra PISA-målinger og andre målinger diskuteres spørsmålet om hvorvidt vi her til lands begynner for sent med formaliserte læringsprosesser, fordi vi ser ut til å komme dårligere ut i disse målingene enn andre land. Dét tror jeg er hovedbeveggrunnen til dem som ønsker vi bør gå ett trinn ned i skolestartalder.

En politisk PISA-initiert angst for at barn skal lære for lite? Ottosen vil ikke strekke det så langt, men sier at det er problematisk å generalisere: dersom én femåring er moden for å lære å lese, betyr ikke dét at alle femåringer skal ha leseopplæring.

BARN LÆRER KONTINUERLIG

– Jeg er jo av den oppfatning at det er mange femåringer som har forutsetninger for å lære å lese, og da kan det hende at disse femåringene bør tilbys et stimulerende miljø slik at de kan lære å lese. Dette bør imidlertid ikke skje



– Barnehagelærere har den beste kompetansen til å tilrettelegge for pedagogiske opplegg for femåringer, sier førsteamanuensis Anna Linnea Ottosen (anna.ottosen@hihm.no) ved Institutt for samfunnsvitenskap ved Høgskolen i Hedmark. Hun har blant annet vært tilknyttet prosjekter med innføring og evaluering av Reform 97 (av og til kalt seksårsreformen).

systematisk; det å lage stimulerende miljøer for de barna det passer for, er noe helt annet enn å lage systematiske opplæringstilbud for alle, sier Ottosen.

Hun mener mange underkjenner leken som læringsarena fordi de ikke har kunnskaper om barns utvikling. Hun understreker at barn lærer kontinuerlig!

– Fra de blir født til de begynner på skolen lærer de massevis, uavhengig av noen arena, sier Ottosen. – Hva læring er, bør vi derfor tenke mer nyansert på. Læring er *ikke* knyttet kun til formaliserte læringsprosesser og -arenaer.

Ottosen kjenner ikke til forskning som anbefaler skolestart for femåringer.

– Nei. Jeg kjenner imidlertid forsk-

kan det



ning som sier at organiserte tilbud er positivt for barn med en spesielt utfordrende bakgrunn. De kan fanges opp innenfor et systematisk pedagogisk tilbud som de profiterer på. Dette tilbudet kan imidlertid godt være en barnehage, så egentlig mener jeg det mer er et spørsmål om at alle barn bør få muligheten til å gå i barnehage, sier hun.

TILBUDET FARGES AV INSTITUSJONEN

– Et tilbud farges over tid av den institusjonen som får ansvaret, det viser eksemplet med seksåringene, fortsetter Ottosen. – Vi kan godt plassere femåringene i skolen og si at tilbudet skal være fri lek og at elementer fra barnehagen skal inn i skolen; jeg vil likevel hevde at over tid vil tilbudet bli preget av den institusjonen som er eier av tilbudet, nemlig skolen. Vi ser jo i praksis med eksemplet med seksåringene at kulturen til den institusjonen som eier tilbudet, vil prege tilbudet.

– Det er også lite oppmerksomhet rundt hvor ulike samfunnsmandatene til barnehage og skole er. Derfor er det stor mulighet for at et tilbud til femåringer i skolen vil bli en opplæring i henhold til skolens tradisjon. Kjerneinnholdet i barnehagens mandat er læring, omsorg og utvikling. I skolens er det opplæring og kunnskap, sier Ottosen.

AS/tekst og foto

– «Skolsk» pedagogikk gir små barn et **dårligere læringsmiljø**

– Små barns lek er det som gir små barn den beste og mest holdbare læringen, sier Dion Sommer. – Små barn som utsettes for klasserommets pedagogikk og disiplinering, lærer dårligere enn de barna som får leke.

For orden skyld: Danmark praktiserer fremdeles skolestart ved sju års alder. Samtidig pågår en diskusjon om hvilken pedagogikk som bør praktiseres i danske barnehager; noen ønsker seg det vi i Norge vil kalle en «skolsk» pedagogikk, som Dion Sommer kaller *academics*-læring. Tilhengerne av *academics* går til og med så langt at de kaller lek meningsløst, uten verdi for læring. Som tilhenger av et *hele barnet*-læringssyn befinner professor, psykolog, pedagog og forfatter Dion Sommer ved Aarhus Universitet seg på diametralt motsatt side i debatten. Første steg møtte ham tidligere i vår.

Sommer har i embets medfør gjennomgått flere hundre internasjonale forskningsartikler de senere årene for å finne svar på hvordan barn, og særlig de minste barna, lærer best, mest effektivt

og med størst langtidsvirkning (resultatet av dette arbeidet vil blant annet bli å finne i en bok som kommer ut i Danmark til høsten).

Det bekymrer Sommer atskillig at mens et flertall av danske forskere, som til stadighet tar ordet i massemediene, står for et *hele barnet*-læringssyn, så blir disse samme forskerne så godt som totalt oversett av det danske politiske establishment, som ifølge Sommer foretrekker å låne øre til det mindretallet av forskere som propagerer for *academics*-synet.

POLITISK, IKKE PEDAGOGISK MOTIVERT

De internasjonale PISA-testene (= Programme for International Student Assessment) i regi av Organisasjonen ►

for økonomisk samarbeid og utvikling, OECD, har ført til innføring av et politisk initiert snevert fagfokus med et tilhørende måle- og kartleggingsregime i Danmark – som her til lands. Sommer snakker om et paradigmeskifte; målet er ikke lenger kompetansebarnet, men *prestasjonsbarnet*. Tilsvarende snakker man i Danmark ikke lenger om velferds-samfunnet, men heller om *konkurransesamfunnet*. Det er PISAs relevans for småbarnspedagogikken som opptar Sommer: – PISA er selvfølgelig politisk motivert, ikke pedagogisk.

Grunnen til at han har tatt for seg alle disse internasjonale forskningsartiklene, er at det etter hans mening finnes forholdsvis lite dansk forskning på hvordan barnehagen kan påvirke barns suksess senere i utdanningsløpet; videre mener han også at danske forskere i liten grad kjenner til denne internasjonale forskningen, og følgelig bør den videreformidles til barnehagelærere og skolelærere. Endelig er det Sommers oppfatning at den pedagogikken små barn lærer gjennom i barnehagen, får konsekvenser ikke bare i skolen, men, som han sier, også senere «i (ut)danningslivet».

LEK OG LÆRING SOM MOTSETNINGER

– Det er en tendens internasjonalt, og også i Danmark, til å mene at lek er bortkastet i læringssammenheng, sier Sommer til Første steg. – I det globale konkurransesamfunnet snakkes det mer og mer om det kognitive barnet og hva barnet kan lære før det begynner på skolen. Lek og læring framstilles som motsetninger.

– I USA tar man konsekvensen av det vi kan kalle testkulturen dithen at det som testes, er det som er relevant å lære, og man spør ikke etter hva barna lærer i lek. Dét er det jo for det første vanskelig å måle; men for det andre lærer de jo likevel ikke noe gjennom lek, ifølge dette synet, så hvorfor da måle effekt av lek? sier Sommer, som legger til at for eksempel Frankrike, England og USA nå av ideologiske årsaker legger vekten på

tidlig læring av akademiske ferdigheter, og at Danmark ser ut til å følge i disse landenes fotspor.

Han snakker om *academics*-paradigmet: denne tenkningen prioriterer *kjernekunnskap* (matematikk, språk,



Dion Sommer (sommer@psy.au.dk) er professor i utviklingspsykologi og faglitterær forfatter ved Psykologisk institutt, School of Business and Social Sciences, Aarhus Universitet, og han regnes som en av Nordens fremste innen feltet barns oppvekst, læring og utvikling.

begrepskunnskap, skriftlige ferdigheter), *instruksjonspedagogikk*, der læreren formidler fakta og hva som er riktige og feilaktige svar, og *aldersuavhengige læringsprinsipper* som enkelt sagt går ut på at jo tidligere i barns liv man begynner å fylle på med kunnskap, jo mer kan det fylles på etter hvert.

Selv er Sommer heller tilhenger av det han kaller *hele barnet*-paradigmet, som han sier representerer nærmest det stikk motsatte av *academics*-paradigmet.

– Utgangspunktet er utviklingspsykologien og utviklingspedagogikken, sier han, og viser til blant andre Ingrid Pramling Samuelssons forskning; Pramling Samuelsson er velkjent for mange norske førskole-/barnehagelærere.

– *Hele barnet*-tenkningen er kjennetegnet av et syn på småbarn som spontant nysgjerrige, aktivt lærende og meningssøkende, de lærer først og fremst gjennom sine egne oppdagelser og gjennom å undersøke ting sammen med sine lekekamerater, sier han.

Denne tenkningen understreker at leken er barns fundamentale lærings-

måte, og det gjelder både frilek og veiledet lek, det vil si veiledet av en barnehagelærer som praktiserer en pedagogikk som tar utgangspunkt i hvordan barn opplever verden.

– I denne sammenheng mener jeg at moderat voksenintervenering og moderat voksendeltaking i en lek der barnet er i sentrum, er meget viktig, sier Sommer. – Den er viktigere og bedre enn en relasjon der den voksne overhodet ikke engasjerer seg – det er ikke nok å plassere fargestifter og papir på bordet foran barnet og så gå sin vei..

DET ER LEKEN BARN LÆRER AV

– Hvilken type pedagogikk og hvilken type læring i småbarnsalderen gir resultater som viser seg å være langtidsholdbare? spør Sommer.

På grunnlag av sin lesning av internasjonal forskning, og fordi enkelte hjemlige danske kolleger nettopp tar til orde for mer *academics* i barnehagen fordi de mener barnehagebarna får for lite av disse emnene, har han tatt dem for seg: *grunnleggende matematikk* og *naturforståelse*, *grunnleggende språkforståelse*, lesing og skriving med regnet, og *selvregulering*, altså individuell atferdskontroll.

Ett utgangspunkt for Sommers drøftinger er med andre ord den mindredelen av dansk pedagogisk forskning som nettopp står på *academics*-tenkningens grunn, med den påstand at jo tidligere små barn begynner å lære strukturert og voksenplanlagt, jo mer skoleberedte vil de bli – et såkalt «tidlig start, senere gevinst»-argument.

– Men det kan jo også være at småbarn preget av en *hele barnet*-pedagogikk som vektlegger lærende lek, fri så vel som veiledet, kanskje oppnår enda bedre resultater, altså nok en gang «tidlig start, senere gevinst», men på et helt annet grunnlag, sier han.

Så slår han fast at: – Vi vet i dag at 15-åringer som har gått i en god barnehage klarer seg bedre på intelligens tester og i faglige prøver enn 15-åringer som ikke har gått i barnehage.

(Dette stemmer i forbausende grad med Bengt-Erik Anderssons forskningsresultater i den svenske longitudinelle undersøkelsen FABASKO – FAmilj, BArnomsorg och SKOLA – presentert i Første steg nr. 3/2005. Red.s anm.)

– Når vi i en småbarnskontekst snakker om «matematikk», snakker vi selvsagt ikke om noe som minner om et skolefag, sier han. – Vi snakker heller om barns spontane selvaktivering og lystpregede eksperimenteringer.

– Det ser faktisk ut til at nesten halvparten av barnehagebarns frileksaktiviteter handler om grunnleggende matematiske og fysiske begreper, sier han. – De undersøker former og mønstre, de sammenligner størrelser og mengder, de teller ting, og de undersøker romlige dimensjoner.

– Når det gjelder barns tidlige språk og språkforståelse, spiller *sosial forestillingslek* og *dialogisk lek* en nøkkelrolle, fortsetter Sommer.

I stedet for sosial forestillingslek kan man kanskje like gjerne si rollelek; poenget er at leken rett og slett er avhengig av at barna snakker sammen! Lekens utvikling stimulerer barnas fantasi og dermed til ytterligere utvikling av begreper og ordforråd. Tankevekkende er det imidlertid når Sommer refererer til en undersøkelse fra 2009 som viser at når barn blir sittende foran fjernsynsapparatet framfor å leke, forringes ordforrådet!

DEN FORMÅLSLØSE FRIE LEK

Skoleforskeren Niels Egelund og Sommer står skarpt mot hverandre i debatten, og Egelund framstår ifølge Sommer som en nei til lek i barnehagenforkjemper, en motstander av 1990-tallets såkalt selvforvaltende og frigjørende pedagogikk med sin «formålsløse frie lek», som ifølge Egelund gjør barna til dårlig forberedte skolestartere.

Her svarer Sommer med å trekke fram data fra undersøkelsen *Effekter af Pasningstilbud* (2013). Den tar for seg 59 000 danske barn født i 1994–1995.

– Dersom det er en sammenheng mellom barnehagepedagogikken på

1990-tallet, da den såkalte selvforvaltningspedagogikken ifølge Egelund hadde sin storhetstid, og barns manglende selvkontroll og kunnskaper om tall og bokstaver, skulle undersøkelsen vise negative effekter for disse barna i skolen, sier Sommer. – Det viser seg imidlertid at barn som begynte i barnehagen som toåringer i 1996–1997, klarte seg signifikant bedre til Folkeskolens avgangsprøve i dansk og matematikk enn de barna som ikke hadde gått i barnehage, men heller for eksempel hadde vært hos dagmamma. En supplerende undersøkelse av treåringer i barnehagen viser til og med at de var mindre urolige ved skolestart som sjuåringer.

VEILEDET LEK BEST

Men om barns fri lek er bra for barnas læring, er barns lek som i moderat grad blir veiledet og styrt av pedagogen, enda bedre for barns læring. Pedagogens veiledning består av å stille nysgjerrige spørsmål, oppmuntrende kommentarer, og tilrettelegging, for eksempel gjennom å hjelpe barna til å finne materialer som er egnet for den leken barna er opptatt av.

Sommer refererer en undersøkelse fra 1982: En voksen leste en historie for barna i barnehagen. Deretter ble barna inndelt i *temalekegruppen*, *diskusjonsgruppen* og *tegnegruppen*.

Temalekegruppen *lekte* historien de hadde fått høre, og de erindret den klart best.

– De lekte den så å si inn i kroppen, de lærte den «hands on», sier Sommer. – Ikke bare husket de historien bedre, men de utviklet også språket gjennom leken i langt høyere grad enn de andre barna.

Barna som lekte under moderat voksenveiledning klarte seg enda bedre enn de barna som lekte ren frilek.

Men «klasseromspedagogikken» er dødfødt overfor små barn, ifølge Sommer: – Læreren som fører barna med faktakunnskap og hva som er riktig eller feil svar, oppnår sannsynligvis først og fremst å passivisere dem. Barna fratas muligheten til «hands on»-læring og får ikke selv bestemme hvordan de vil

håndtere materialene. De stiller faktisk dårligere forberedt til skolestart, ofte med prestasjonsangst, mindre selvtilit, med manglende tro på suksess, mer aggressivitet og større atferdsproblemer.

ATFERDSVANSKER

En påstand om større atferdsvanter, spissformulert som følge av «for mye skolskhet» og for lite lek, er selvfølgelig ganske så brennbar. Sommer viser imidlertid til to undersøkelser fra 2007 (High Scope-programmet) og 2009 (K. Hirsh-Pasek) som sammenligner langtidskonsekvensene for to grupper unge voksne, Den ene gruppen hadde i sine tidligste barneår hva vi kan kalle en lekende oppvekst, den andre tilbrakte de samme årene i et *academics*-miljø med sterk vekt på direkte vokseninstruksjon.

Sommer konkluderer ut fra de to undersøkelsene at de sistnevnte ved 23 års alder hadde sju ganger flere emosjonelle problemer, herunder manglende selvkontroll, enn de førstnevnte, og de var blitt pågrepet fire ganger oftere for kriminelle handlinger.

Sommer er bekymret for framtiden: – Opp gjennom årene er normeringene, det vil si antallet voksne per barn i barnehagen, blitt markant forringet i danske kommuner. Sett i sammenheng med en økt vektlegging av *academics*-lignende pedagogikk, kan vi få en eksplosiv mikstur som vil skape negative konsekvenser for neste generasjons læring, danning og utvikling. **AS/tekst og foto**

Det vises i dette intervjuet direkte og indirekte til en rekke studier og undersøkelser som av plasshensyn i all hovedsak ikke er konkretisert med navn og titler i teksten. Intervjuet faller tematisk sammen med Dion Sommers kapittel «Tidlig i skole eller legende læring? – Evidensen om langtidsholdbar læring og utvikling i daginstitutionen» i boken *Læring, dannelse og utvikling – kvalifisering til fremtiden i daginstitution og skole* (av Jakob Klitmøller og Dion Sommer (red.), Gyldendal Akademisk, Hans Reitzels Forlag). Boken kommer til høsten, og kapitlet er selvsagt utstyrt med en utfyllende litteraturliste. **Red.**

DEN NYE BARNEHAGELÆRARUTDANNINGA – BLU – ER FERDIG MED FØRSTE KLASSE

Det står mykje arbeid att, men alle er **optimistar**

Studentane og praksislærarane er truleg dei som så langt er mest tilfredse med den nye barnehagelærerutdanninga – BLU. Utdanninga har enno langt frå funne sin endelege form ved alle utdanningsinstitusjonar, fleire har enno ein lang veg å gå, men alle involverte gir uttrykk for optimisme.

Besøksgruppa til Sogndal og Volda, f.v. Jo Fiske, Marianne Storjord og Birte Simonsen. På ein konferanse i Oslo 18. og 19. september vil Følgjegruppas rapport bli lagt fram.





VOLDA: Renate Lillebø er «adoptivstudent»; oppgaven hennar går ut på å fortelje om sine egne opplevingar og erfaringar som BLU-student gjennom tre år. Lillebø's kontaktperson i Følgjegruppa er Birte Simonsen.



VOLDA: Prodekan Anne Øie peikar på eit stort ressursbehov – høgskulen skal òg ha blitt lova ekstra ressursar til BLU.



VOLDA: Studieleiar Elisabeth Welle slår fast at BLU er ein arbeidskrevjande reform for faglærarane. Welle seier høgskulen er på god veg til ei god BLU-implementering, men at målet ikkje er nådd. Ho oppmodar mellom anna faglærarane til å sjå på seg sjølve som profesjonsutdannarar, heller enn som norsklærarar, matematikklærarar, etc.

BLU er no eitt år gamal, det vil seie at det første kullet med BLU-studentar no er ferdige med første klasse og skal til med andre klasse til hausten. Unntaket er studentane i Sogndal, som fordi Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF) fekk pilotprosjektet, ligg eit år framfor dei

andre – sjå Første steg nr. 1/2013.

Utdanningsdirektoratet vil vite korleis det går ved dei ulike BLU-tilboda rundt om i landet, og derfor har Følgjegruppa for barnehagelærarutdanning i tidsrommet 24. februar – 9. april besøkt 18 institusjonar frå Universitetet i Agder

(UiA) i sør til Campus Alta i nord. Leiar for Følgjegruppa er rektor Mimi Bjerkestrand (tidlegare leiar for Utdanningsforbundet), mens førsteamanuensis Svein Ole Sataøen ved Høgskolen i Bergen er leiar for det faglege sekretariatet for gruppa. ►

BLU er like mange variantar som det er institusjonar

– Det vanlege er at studentane og praksisfeltet er meir nøgde med BLU enn det faglærarane er, seier Jo Fiske og Marianne Storjord i følgjegruppa etter å ha besøkt seks universitet og høgskular.

– Alle involverte seier at BLU-prosessen har vore vanskeleg, krevjande og utfordrande, men samstundes har høgskulane takla utfordringane ulikt, seier Fiske, som understrekar at dei som klarar seg best, er dei som har den beste prosesskompetansen.

– Den største utfordringa for institusjonane har vore å gå fra ti fag, meir eller mindre, til seks kunnskapsområde. Her har nok diskusjonane vore harde, men nokre har klart å kome seg gjennom debatten, mens andre held på enno.

– Ved nokre høgskular har lærarane skjont at dei må tenkje annleis, dei må sjå for seg nye strukturar og arenaer, seier Fiske. – Det må dei, for fagområda er annleis enn faga, og kåra for pedagogikken er blitt noko heilt anna enn før.

Alle institusjonane ligg enno meir eller mindre i startgropa når det gjeld arbeidet med pedagogikken, som ikkje lenger er eit eige fag. Variasjonane er likevel store, nokre samarbeider godt, andre meiner dei sjølve får for lite plass på grunn av pedagogikken.

Fiske og Storjord er samde om at BLU som leiarutdanning ser ut til å bli vellykka. Når det gjeld BLU som praksisnært studium ser dei at oppgåva blir ulikt tolka frå institusjon til institusjon, frå fagdidaktisk til det heilt jordnære, som korleis arrangere eit foreldremøte.

Dei ser for seg at erfaringane frå første BLU-klasse vil få mange til å ommøblere studiet ein god del før neste studieår.

Rapporten til følgjegruppa blir presentert på ein konferanse i Oslo 18. og 19. september. Fiske og Storjord vil ikkje seie for mykje om innhaldet i rapporten på førehand, men gruppa har merka seg store variasjonar institusjonane imellom i kor langt dei har kome med implementeringa av BLU og måten dei gjer det på. Dei særleg gode eksemplane vil nok bli trekte fram. **AS**

Mandatet til Følgjegruppa har gått ut på å gjennomføre dialogmøte med utdanningsinstitusjonane om utviklinga av dei lokale programplanane, på grunnlag av rammeplanen og nasjonale retningslinjer.

Korleis er reforma tolka ute i institusjonane? Kva er dei kritiske punkta for gjennomføringa av reforma? Kva prioriteringar og prosessar har vore gjennomførte for å lukkast med reforma så langt? Kva problem har en måtte handtera og korleis er problema løyste? Dette er spørsmål Følgjegruppa har søkt svar på.

Følgjegruppa har vore delt i tre besøksgrupper, og Første steg fikk vere med gruppa med medlemmane Jo Fiske (oppvekstsjef i Asker kommune), Birte Simonsen (dekan ved barnehagelærerutdanninga ved UiA) og Marianne Storjord (dekan for lærarutdanningane i avdeling for utdanning i Sametinget) til Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF) i Sogndal og til Høgskulen i Volda (HiVolda) 8. og 9. april.

EI LEIARUTDANNING

Dei representantane for praksisfeltet som tok ordet i Sogndal, anten i panelet eller frå salen, var samde om at BLU-studentane er lette å føre inn i arbeidet i barnehagen når dei er der i praksis. Dei tek meir naturleg leiinga i verksemda både i høve til barna og i høve til assistentane – det er tydeleg at BLU i



SOGNDAL: – Vi må heile tida arbeide med strukturen, seier praksisrettleiar og høgskulelektor Lillian Pedersen (t.v.), som meiner lærarane har fått meir innblikk i faga til kvarandre og eit meir tverrfagleg blikk på arbeidet, men ho understrekar òg at BLU-lærarane enno treng meir tid og ro til å finne ein god form på utdanninga. Høgskulelektor Kjersti Johannessen (t.h.) seier evalueringa av faga er ei utfordring, og at evalueringa kan bli styrande for valg av eksamensform – ho lufta ideen om mappeeksamenar.

mykje større grad enn FLU (den gamle førskulelærerutdanninga) legg vekt på å gjere studentane til leiarar allereie frå første klasse.

Representantane frå praksisfeltet svara såleis langt på veg ja på spørsmålet frå gruppemedlem Jo Fiske; han ville

vite om overgangen frå FLU til BLU er noko meir enn ein formalitet.

Hildegunn Bergheim, paneldeltakar frå praksisfeltet, kommenterte også at BLU-studentane visste mykje meir om de yngste barna enn studentane visste før. I tillegg var ho glad for at barnehagen

Tre besøksgrupper

Følgjegruppa har vore samansett av tre besøksgrupper. Den eine besøksgruppa har hatt Mimi Bjerkestrand (rektor i Bergen kommune), Sigrun Sand (Høgskolen i Hedmark) og Robert Ullmann (leiar av Barnehagestiftelsen Kanvas) som medlemmar; gruppa har besøkt Høgskolen i Nesna, Høgskolen i Nord-Trøndelag/Levanger, Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, Universitetet i Agder/Kristiansand, Høgskolen

i Telemark/Bø, og Universitetet i Stavanger (UiS).

Den andre gruppa har hatt Jo Fiske, Birte Simonsen og Marianne Storjord som medlemmar; gruppa har besøkt Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), Høgskolen i Hedmark/Hamar, Høgskolen i Østfold/Halden, Høgskolen på Stord, Høgskulen i Sogn og Fjordane/Sogndal, og Høgskulen i Volda.

Den tredje besøksgruppa har hatt medlemmane Leif Hernes (HiOA), Ingrid Pramling Samuelsson (Göte-

borgs universitet) og Bjarne Stenersen (Universitetet i Tromsø (UiT) – Norges arktiske universitet); ho har besøkt Universitetet i Nordland/Bodø, UiT, UiT/Campus Alta, Høgskolen i Vestfold/Borre, Høgskolen i Bergen, og Norsk Lærarakademi (NLA) i Bergen.

Svein Ole Sataøen har reist med alle tre gruppene som leiar for det faglege sekretariatet. **AS**



SOGNDAL: Studieleiar Aud Marie Stundal håpar BLU vil gi barnehagelærarane ei statusheving, mellom anna sa ho: – Vi må tydeleggjere kva som er minimumskompetansen for å få lov til å arbeide med barn i barnehagen.

fekk dei same studentane attende gjennom fleire praksisperiodar, og ho rosa samarbeidet med faglærarane ved HiSF om praksisperiodane.

Studentane tala også varmt for praksis, og dei kommenterte at praksisen blei ekstra verdifull i dei stundene når faglærarar frå høgskulen og praksisansvarleg i barnehagen var til stades samtidig.

BLU-studentane og representantane frå praksisfeltet er altså godt nøgde med situasjonen. Studentrepresentantane i panelet seier dei godt kan sjå sammenhengen mellom det dei lærer teoretisk og det dei skal arbeide med i praksis i barnehagen og i barnegruppa.

Dei fagleg ansvarlege ved høgskulen er meir ambivalente. Først og fremst ber dei om meir tid. Dei tykkjer ikkje dei heilt har funne forma på det dei skal arbeide med. Nokre er engstelege for at praktiske ferdigheiter skal bli gløynde i all teorien, dei meiner det ikkje blir tid til å praktisere dei praktisk-estetiske faga, til dømes – nokre brukte ordet «krise». «Blir studentane betre leiarar, samtidig med at dei kan færre songar enn før?» som ein sa.

Ikkje heilt likt

BLU-studiet utgjer 180 studie-poeng, men oppbygginga vil kunne variere frå høgskule til høgskule. Heller ikkje mellom Høgskulen i Sogn og Fjordane, i Sogndal, og Høgskulen i Volda, som ligg i Møre og Romsdal, er det heilt likt.

Slik så 1. studieår ut for BLU-studentane i pilotprosjektet i Sogndal, studieåret 2012/2013: Barns utvikling, leik og læring, 30 studiepoeng; Språk, tekst og matematikk, 20 stp.; Natur, helse og rørsle, 10 stp. I tillegg kjem tid til praksis i barnehage. (1. studieår for førsteklassen 2013/2014 er nesten likt, men ikkje heilt.)

Slik ser 1. studieår ut i Volda studieåret 2013/2014: Barns utvikling, leik og læring, 22,5 stp.; Natur, helse og rørsle, 20 stp.; Samfunn, religion, livssyn og etikk, 20 stp. I tillegg kjem praksis.

Slike variasjoner vil vere vanlege; BLU utgjer ei ramme, men lærarkollegia rundt om kan sjølve bygge studiet innafor den overordna ramma. **AS**

Andre blir ikkje samde seg imellom om det blir for lite pedagogikk, eller om pedagogikken tvert om går ut over faga (som ikkje er ti fag lenger, men seks kunnskapsområde).

Men det er rett å seie at alle i Sogndal er optimistar, dei trur dei vil få det til, og dei er godt på veg – det dei ber om er tid nok!

Studieleiar Aud Marie Stundal argumenterteslik for BLU: – Vitalarom barnehagelærararen som en fagleg leiar med fagleg tyngde. Barnehagelæraren har spisskompetansen andre ikkje har. Gjennom BLU må vi tydeleggjere kva som er minimum av kompetanse ein person treng for å få lov til å arbeide med barn i barnehagen.

Dertil vil ho ha fleire barnehagelærarar, større pedagogtettleik: – Det blir ikkje noko spennande og pulserande fagmiljø i ein barnehage med berre ein eller to barnehagelærarar.

VOLDA VIL HEVE SEG

Førstekompetansen blant dei tilsette ved førskulelærarutdanninga ved Høgskulen i Volda blei av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT) vurdert som ikkje heilt god nok i NOKUT-rapporten som kom hausten 2010.

– Det tok dei tilsette på alvor, seier Anne Øie, prodekan ved BLU. Dei skriv

meir, dei forskar meir, dei deltek meir på konferansar, og førstekompetansen er blitt heva. Dei har teke alvor med seg inn i oppbygginga av BLU.

Det første utdanningsåret ved BLU var enno ikkje fullført då dei tre representantane frå følgjegruppa var på besøk.

Alle, ikkje minst studentane, skryt av vektleggjinga av leiarskap. «Eg som leiar» er eit eige tema og ein gjengangar gjennom studiet. Også faglærarane meiner BLU er på rett veg med leiarskap i fokus og bygging av profesjonsidentitet.

Representantane frå praksisfeltet seier at studentane tydeleg viser at dei utdannar seg for å bli leiarar, noko også dei tykkjer er bra. Dei meiner også at studentane legg for dagen ein tydeleg profesjonsidentitet og at dei er gode til å ordleggje seg og til å presentere ei sak.

De same representantane er ikkje like nøgde med samarbeidet med høgskulen. Dei meiner det må bli betre, og trur det vil bli betre, når ein berre tek tida til hjelp. For eksempel meiner dei at førehandskommunikasjonen mellom høgskule og praksisbarnehage ikkje har vore god nok.

Samstundes seier dei: – Alt i alt bra!

Faglærarane, framfor alt, etterlyser meir tid til planlegging og meir ressursar i form av timar – med andre ord meir pengar. **AS/tekst og foto**



I Kjetils hjørne sitter **KJETIL STEINSHOLT**, professor i pedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim og professor II ved Høgskolen i Østfold, Halden (foto: Arne Solli).

Det er det **negative** vi lærer av

Negative erfaringer gir barn bedre innsikt og en rikere (selv)forståelse.

Det er mulig å si at i vår kultur finnes det grovt sett to kunnskapstradisjoner; den mimetiske og den transformative. Den mimetiske tradisjonen ligger tett opp til det vitenskapelige kunnskapssynet. Her blir kunnskap oppfattet som objektiv i den forstand at den blir ansett som uavhengig av den som sitter inne med den. Kunnskapen er således reproduserbar i den forstand at den uten videre betraktes som overførbar fra lærer til elev eller fra lærebok til elev.

I motsetning til den mimetiske tradisjonen, hvor kunnskap er en ytre egenskap ved personen, noe vi har eller besitter, er kunnskap i den transformative tradisjon noe vi *er*. Ifølge et slikt kunnskapssyn endrer kunnskapen på en kvalitativ måte den personen som tar den til seg. Det transformative kunnskapssyn oppfatter kunnskap som en egenskap ved personen, som noe personlig ervervet og integrert i kroppen.

Erfaringspedagogikken skriver seg vanligvis inn i den transformative tradisjon og fremstår ofte som en protest mot eller kritikk av det mimetiske kunnskapssynet og hvordan kunnskap overleveres. Likevel er det ikke enighet om hva en slik erfaringsbasert pedagogikk er. Noen mener det er sentralt at barn skal gjøre erfaringer: Vi kjenner «learning by doing» og «trial and error»; kjente slagord som er godt forankret i det pedagogiske vokabular. Idealet er at barnehagens læringsprosesser skal ha preg av deltagelse, prøvelse og undring.

En av retningens hovedinspiratorer er selvsagt John Dewey. Hans utgangspunkt er at det er i omgang med tingene at «meningen» med dem dukker opp. Erfaringens kilde er ikke sansning, men handling i verden: Barna lærer ved å gjøre noe. En annen erfaringspedagogisk retning er inspirert

av representanter for frigjørende pedagogikk; kanskje først og fremst Oskar Negt. Her er det barnas erfaringsbakgrunn som bør være oppdragelsens fokus. Det er en slik bakgrunn barna skal ha som utgangspunkt for kritisk refleksjon og undring. Barnas private og subjektive erfaringer skal kobles til de samfunnsmessige erfaringene de lever under. Ved at barna setter språk og begreper på sine egne erfaringer, blir de bevisstgjort sine objektive vilkår og kan dermed formulere alternativ; som er det første skrittet i retning av frigjørende handlingsstrategier.

FEM FORMER FOR ERFARING

I begge disse retningene, «learning by deweying» og «den frigjørende», kan vi se konturene av en mer praktisk tilnærming til erfaringsmangfoldighet. Erfaringskunnskap erverves på en rekke nivåer og dekker over et mangfold av kunnskaper. La meg kort gi noen eksempler:

(i) Erfaring som en generell måte å lære på. Dette avspeiles i uttrykk som «jeg snakker av erfaring» (underforstått jeg vet best, følg mine råd), og i uttrykket «man går i livets skole».

(ii) Erfaring som en form for handlingsanvisning. Vi lærer av våre erfaringer og handler deretter; jf. uttrykket «brent barn skyr ilden», «tyven tror at alle mennesker stjeler», «man skal smi mens jernet er varmt» eller «erfaring er den beste læremester». Her står en ting klart: Et erfarent menneske (med livs- og praksiserfaring) vet hvordan man skal forholde seg til ulike ting her i verden. Erfaring blir normativt for ens handlinger. Gode erfaringer kan beskrives som erfaringer som gjør at man handler realistisk i forhold til virkeligheten.



III.: Karl Rikard Nygaard

(iii) Erfaring som kilde til praktisk kunnen og mestring, hvor erfaringen bokstavelig talt sitter i kroppen, i håndlaget, på øyemålet og i grepet. Her er erfaring fremkommet ved øvelse, og gjerne gjennom praktiske forbilder; «øvelse gjør mester». Det er den «øvedes» erfaringer vi her snakker om; altså erfaring forstått som den ferdighet man får ved øvelse, gjentakelse og praktisk omgang med tingene. Den erfaringsbaserte ferdighet oppleves som en mestring basert på fornemmelser og intuisjon, noe som ikke kan uttrykkes i ord, men som sitter i kroppen.

(iv) Erfaring som bakgrunn for å kunne oppføre seg (både

konformt og kritisk) i et kulturelt og sosialt fellesskap; det er snakk om å kunne omgås andre, stille spørsmål om forståelse og mening, og å kunne gjøre det rette på det rette tidspunkt. Her gjelder det verken å «trække i salaten» eller «trampe i klaveret». Denne type erfaringskunnskap består i en evne til å tolke og handle i relasjon til en sosial og kulturell mening.

(v) Erfaring som kilde til en følelsesmessig kompetanse. Denne kompetansen har to former; den ene er en evne til å kunne tolke situasjonen og dermed velge den «riktige» handlemåten på bakgrunn av følelsesmessige opplevelser og innsikt. ►

Den andre formen kan knyttes til det å føle med andre, til innlevelse i det man har foran seg.

Vi ser at de to første erfaringsformene kan settes ord på; erfaringene kan formuleres i form av en eksplisitt kunnskap. At det settes ord på erfaringene, impliserer samtidig at vi kan lære av andres kunnskaper. Dette betyr at en slik form for erfaringsbasert kunnskap i prinsippet kan bygges opp rundt boklig innlæring.

Den tredje og fjerde erfaringskunnskapen viser seg i håndlaget. Selv om det også her i prinsippet kan settes ord på kunnskapen (ved at den kan beskrives) ligger selve kunnskapen ikke i ordene men i handlingen. Vi kan godt lære av andres erfaringer, men kunnskapen kan kun erverves gjennom egen praksis.

Den siste kunnskapsformen lar seg vanskelig beskrive, og må stort sett omskrives. Erfaring er altså mange ting; den kan være kroppslig, kognitiv så vel som følelsesmessig forankret. Det å erfare kan både være en bevisst og aktiv prosess og en prosess som foregår «bak ens rygg». Erfaring kan være en form for opplevelse, og erfaring kan være en form for innøvelse. Den kan være eksplisitt og taus, den kan beskrives eller være kroppslig intuitiv, og den kan være bevisst eller førbevisst.

EN ANNEN MÅTE Å FORSTÅ ERFARING PÅ

Felles for alle disse erfaringsformene er at kunnskapen har en personlig tilknytning, i betydningen av at hver enkelt må utforme den gjennom tolkning. Det er en form for fortrolighetskunnskap som bygger på tidligere kjennskap eller utførelse, og som viser seg gjennom praktisk og ikke «teoretisk» innsikt. Erfaringsbegrepet handler således om kjennskap til noe av mer praktisk art, som ofte kan knyttes til konkrete situasjoner. Den erfaringsbaserte kunnskap utvikles på bakgrunn av undring, prøvelse, trening og gjentakelser i situasjonen snarere enn på grunnlag av boklig innsikt. Og ikke minst er erfaring noe positiv.

Men det finnes en annen måte å forstå erfaring på. En måte som ikke utelukker de vi allerede har diskutert, men som utfyller dem. Hva om erfaring er en grunnleggende negativ prosess? En prosess hvor falske generaliseringer kontinuerlig gjendrives og at det som blir betraktet som typisk, viser seg ikke å være det. Barn skal altså ikke bekrefte det de allerede vet gjennom erfaringer. Erfaringene skal heller knyttes opp mot det nye som dukker opp, det overraskende og overspillende. Gjennom nye negative erfaringer vil barns forventninger settes på spill (eller ut av spill).

DET NEGATIVE VIRKER POSITIVT

Det negative som ligger innbakt i ekte erfaringer har ikke bare en negativ virkning på barna. De virker også positivt og ikke minst produktivt ved at det er gjennom skuffelsen av at forventningene ikke holdt vann de blir bevisst at forståelsen kanskje ikke har vært riktig, og at de har muligheter til å korrigere den. Selv om barns negative erfaringer kan føre med seg smerte og gråt, er det snakk om en livgivende smerte som de har muligheter til å vokse på. Ny innsikt dukker nemlig opp, som igjen åpner opp for ny utsikt. Det å åpne seg for slike negative erfaringer, og de vanskelighetene som kan følge i dens fotspor, vil si at barna åpner seg for det som er annerledes og som gjør at de trer inn i en prosess hvor de kan revidere det de trodde de kunne og kanskje innse at det faktisk går an å vite bedre: Det å gjøre en erfaring med noe vil si at de hittil ikke har sett tingene riktig, men at de nå vet hvordan «verden er».

En slik negativ erfaringsprosess åpner opp muligheter for takt, timing og innsikt. Og innsikt er mer enn det å ha kunnskap om ulike situasjoner. Innsikt fører alltid med seg en flukt fra noe som har holdt barna fanget. Det betyr at innsikt alltid bærer i seg et element av overskridelse og selvkunnskap, og utgjør en nødvendig del av en ekte erfaring. Gjennom genuine erfaringer, enten det er noe «barn gjør» eller noe som «gjøres med dem», endres de på den måten at de får en rikere forståelse (og ikke minst selvforståelse). En slik selvforståelse bygger opp en ny frihet som barna føler seg hjemme i.

De har brutt løs fra det som tidligere fremsto som fremmed og rart og som var en stengsel for deres forståelse. Forståelseshorisonten har endret seg slik at de blir i stand til å se ut over det som tidligere avgrenset deres synsfelt. Det som virket forvirrende og som barna erfarte som noe fremmed og som kanskje rystet deres forventninger, har de nå forstått og gjort til sitt eget. Barn lærer ingen ting gjennom positive erfaringer, fordi de kun bekrefter det de allerede vet. Barnlig innsikt vil kun synke inn hvis de har blitt rystet av hendelser som tvinger dem til å endre eller justere sine perspektiver. Og det kan, som alle vet, være en smertefull prosess.

Leken i skyggen av framtiden

I denne ytringen har vi som premiss at leken leker barna, ikke omvendt. Er det da mulig å stoppe den? Antakelig ikke, men leken er fortsatt fullt mulig å skyggelegge. Ja, med framtiden som argument er faktisk denne skyggeleggingen allerede godt i gang. Kanskje har den også alltid eksistert.

Filosofar og pedagoger har gjennom århundrer så godt som utelukkende fortolket leken som et fenomen som først og fremst har et formål utenfor seg selv. Dette står i kontrast til det som ofte omtales som «lekens egenverdi». Men er vi i stand til å argumentere for leken som noe som er viktig i seg selv? Vår erfaring er at når leken skal forsvares, gjøres den samtidig formålsrasjonell. Den gis verdi ved at det gjøres rede for hvilke betydninger den kan ha for framtiden. Og det er her skyggeleggingen finner sted.

På Kunnskapsdepartementets nettsider finner vi en artikkel hvor det argumenteres det for bruk av verktøyet *Tools of the mind*. Dette skal bidra til at barn utvikler selvkontroll gjennom lek, og slik demme opp for atferdsproblemer barna kan få av å gå i barnehagen.

FORMÅLSTJENLIG LEK?

Eksemplet er en brutal variant av det å gjøre leken formålstjenlig. En mer ærlig variant av KDs analyse er i korte trekk: *USA* har skapt barnehager som gir barn atferdsproblemer. Dette kan løses ved å bruke et verktøy som kontrollerer leken på en slik måte at barna blir kvitt atferdsproblemene de er blitt påført.

Å forsøke å gjøre leken formålstjenlig er det samme som å sette den i skyggen av framtiden. Med dette mener vi at man

Om forfatterne: **EINAR JUELL**
og **MORTEN SOLHEIM** (t.h.) er
seniorrådgivere i Utdanningsforbundet.



setter lekens egenverdi i skyggen, når man i stedet er opptatt av hva den kan tjene barnet eller samfunnet i framtiden. Så hva er leken, om den ikke først og fremst er formålstjenlig?

Vel, det er en evigvarende filosofisk diskusjon. En diskusjon vi som pedagoger aldri bør slutte å være opptatt av. La oss likevel gjøre et midlertidig forsøk på å beskrive hva leken kan være. Siden vi allerede har omtalt leken som subjekt, ved å si at den leker barna, kan vi likegodt fortsette denne subjektiveringingen. Kanskje kan en slik subjektivering bidra til å understreke lekens egenverdi. På godt og vondt.

EN PROSESS – IKKE ET PRODUKT

Leken kan på sitt beste kaste lys over hvem vi er og hva vi opplever og erfarer her og nå. Leken kan forstås praktisk på denne måten. Selv om alt er forandret, er lekens grunnvilkår fortsatt de samme. Den kan fortolkes, leses og forstås praktisk som et selv i seg selv, som forholder seg til seg selv. I den forstand er leken tidløs. Den ser seg verken frem eller tilbake.

Leken gir barna muligheten til å ta med seg kunnskap, innsikt og ferdigheter som settes på prøve i fellesskapet og som kan deles i den samme leken. Det at barn aldri har identiske erfaringer gjør det høyst usikkert hva de lærer eller kan lære og bidrar til å gjøre leken så fascinerende og oppslukende. Ulike opplevelser skaper spenning. Leken blir noe mer enn lekens hensikt. Den leker videre i barnas kommentarer og handlinger og gir inspirasjon. Den trer fram som et grunnvilkår for barnas eksistens, *homo ludens*, i en usikker verden.

I denne sammenhengen blir barnehagen som etisk og pedagogisk arena en livgivende og mangfoldig tumleplass for lekens lekverdighet. Leken utføres i praksis og må forstås praktisk. Lekens mål er ikke et bestemt produkt. Om noen prøver å bruke den, snor den seg bare unna og leker barna videre.





– Jeg er redd for en kultur der vi blir mer opptatt av metoder og måter å organisere ting på enn av barna. Samtidig, dersom vi ikke har de rette verktøyene når det er på sin plass å bruke dem, vil vi svikte dem på en annen måte, sier May Britt Drugli.
Foto: Petter Opperud

«... motivasjonen
blir feil når gode
barnehager begrunnes
med ønsket om gode
PISA-resultater. Det blir
for snevert!

En **forkjemper** for de minste

Barnehagebarn har det bra i Norge, og det gjelder også de minste – ett- og toåringene. Men ikke alle har det bra nok, mener May Britt Drugli. Det skyldes at barnehagen fremdeles primært er innrettet mot de eldre barna, gjennom forskning og gjennom førskole- og barnehagelærernes utdanning.

INTERVJUER **ARNE SOLLI**

Gjennom en mangslungen karriere utdannings- og arbeidsmessig fant May Britt Drugli sin nisje i barnehagepedagogikken, med vekt på de minste barna, og blant de minste barna er hun mest opptatt av de vanskeligstilte, de fra familier som av ulike årsaker kan ha større behov for hjelp fra storsamfunnet enn hva de fleste familier trenger. Og ikke minst er hun opptatt av hva barnehagen kan gjøre for disse barna.

– Barn i norske barnehager har det generelt bra, og dette gjelder også ett- og toåringene, sier hun. – Ettersom om lag 80 prosent av alle ettåringer nå går i barnehage, er jo det betryggende, men samtidig betyr ikke det at alle ettåringer har det bra *nok*. Vi har etter min mening ikke gjort nok for å skape en barnehage som fungerer også etter de minstes premisser; barnehagen er først og fremst til for de større barna, de som nærmer seg skolestartalder, og førskolelærernes utdanning er også vinklet inn mot disse større barnas behov.

Nå som barnehagen i langt større grad enn for noen år siden er blitt fylt opp med ett- og toåringene, er det blitt avdekket at den lider under et kompetansemessig etterslep, sier hun.

– Generelt mener jeg ikke at de minste går rundt og lider nød i norske barnehager, fortsetter Drugli, – men jeg mener de ofte ikke får dekket sine behov godt nok fordi førskolelærerne og personalet for øvrig ikke er seg de minste bevisste i stor nok grad.

– Ett- og toåringene er litt annerledes enn de større barna: De sender ut andre signaler, de er lite verbale, de må tolkes annerledes, de krever mer av personalets sensitivitet for hva som må til, sier hun. – Dertil kommer at noen av disse barna er mer sårbare enn andre; de kan ha et «vanskelig» temperament ettersom de ikke kan regulere emosjonene sine, de kan være utydelige, usynlige, kanskje fordi de kommer fra utrygge hjemmemiljøer.

– Når vi nå har fått så mange av de minste inn i barnehagen, har barnehagene ofte måttet ty til improvisasjon og nødløsninger, det er ofte blitt løsninger av typen «nå må du jobbe på småbarnsavdelingen», mye etter tilfældighetsprinsippet og uten skjeling til hvem blant personalet som kunne være mest egnet.

BLU IKKE GODT NOK

Vi er i ferd med å innføre en ny *barnehagelærerutdanning* (BLU) her i landet – se reportasjer fra Sogndal og Volda i denne utgaven av Første steg. Drugli har merket seg at små barns sosioemosjonelle utvikling fortsatt ikke er et satsingsområde, noe hun mener det burde vært. Druglis arbeidsplass RKBU ved NTNU i Trondheim var en av høringsinstansene da BLU i sin tid ble utredet.

– Jeg vil si at vi nok fortsatt har en vei å gå når det gjelder barns tidlige utvikling og vektleggingen av småbarnspedago- ►

gikken, sier hun. – Alle studenter får vel *litt* når det gjelder kunnskap om de minste, men fortsatt er pensum et uttrykk for at det er de eldre barnas behov man tenker mest på.

TILKNYTNINGSTEORIEN

Drugli har arbeidet mye med det som kalles tilknytningsteorien, som hun mener viser hvor viktig det er med sosiale relasjoner – generelt for oss alle, men i særdeleshet for små barn, ettersom disse er helt avhengige av sine voksne omsorgspersoner, først og fremst foreldrene, men snart også førskolelærere og andre i barnehagepersonalet.

– Når det gjelder små barn, er tilknytningsteorien ganske enkelt teorien om de nære relasjonenes betydning og hvilke konsekvenser det får for små barn dersom en god relasjonskvalitet ikke faller på plass tidlig i livet, sier hun.

– Hvis vi skal feste lit til tilknytningsteorien, vil de erfaringene det lille barnet gjør seg med sine nære omsorgspersoner, føre til at barnet lager seg kognitive kart som angir barnets verdi i forhold til andre mennesker. Det kognitive kartet forteller barnet hva det kan forvente av andre mennesker. Først ute av «andre mennesker» er naturligvis foreldrene, de lager så å si det første «scriptet» til det kognitive kartet, sier Drugli.

Barn som ikke blir sett, eller sett bare av og til, fordi foreldrene selv av forskjellige årsaker befinner seg i risikozonen, vil ifølge Drugli begynne i barnehagen med uklare oppfatninger av sin egen verdi og av hvordan de selv kan påvirke samspill. De vil lett gå inn i samspill på måter som Drugli karakteriserer som «ikke helt adekvate».

– Hjemme har barnet lært seg at dersom det maser nok, kan det i det minste noen ganger få oppmerksomhet. I barnehagen er situasjonen den at det er flere barn per barnehagelærer eller assistent, og alle trenger den voksnes oppmerksomhet i større eller mindre grad, sier hun. – Når så barnet fra risikohjemmet tyr til masing og enda mer masing og kanskje til aggressiv atferd for å tiltvinge seg oppmerksomhet, vil det ofte skape irritasjon blant de voksne. De blir kanskje sinte på barnet. De avviser det. Barnet havner i vond sirkel, det oppnår ikke trygghet, og trygghet er alfa og omega for små barns velferd og utvikling, og klarer verken å utforske eller lære.

Drugli poengterer at disse barna fordrer en særlig bevissthet hos barnehagelærerne og det øvrige personalet: – De må *ikke* bli irriterte, de må *ikke* bli sinte. De må *se* barnet og sette seg inn i dets livssituasjon, gi det trygghet, og bare på den måten kan de klare å snu barnets tilværelse til noe bedre.

– Barn trenger ikke å bli møtt optimalt alltid, men de må alltid bli møtt godt nok, legger hun til.

KARTLEGGING

– De pedagogiske miljøene rommer mange forskjellige tradisjoner, sier Drugli, – noen er for og andre er imot kartlegging, noen er for og noen er imot evidensbaserte metoder, eller kvantitativ forskning.

– Selv er jeg ingen tilhenger av at alle barn skal kartlegges

for enhver pris, og jeg ingen tilhenger av å kjøre alle barn gjennom evidensbaserte programmer. Jeg er imidlertid veldig tilhenger av å kunne hjelpe barn i risikozonen, og at personalet har god kompetanse på en rekke områder. Noen ganger betyr dette bruk av evidensbaserte metoder. Pedagoger bør generelt være opptatt av at det man gjør, faktisk virker. Har barnehagen et barn som ikke utvikler

seg tilfredsstillende språklig, er det bra at barnehagen har et godt kartleggingsverktøy som kan brukes til å hjelpe barnet. Verktøyet trenger jo ikke av den grunn bli brukt på alle barna i barnehagen!

– Jeg er tilhenger av tverrfaglige miljøer, fastslår Drugli.

– Ved min arbeidsplass RKBU arbeider det pedagoger, psykologer, psykiatere, sosiologer, sosialantropologer, etc., og min mening er at skal vi forstå barn, trenger vi alle de kunnskapene og verktøyene som disse fagfolkene besitter. Det finnes aldri kun ett svar. Kunnskap og verktøy må imidlertid brukes med klokskap for å komme barna til gode.

– Ett verktøy virker godt når det gjelder ett barn, men ikke i det hele tatt når det gjelder at annet. Det andre barnet trenger et annet verktøy. Derfor er jeg motstander av fagfolks kjepphestridning og profesjonskamper, sier hun.

BARNEVERN OG SKOLE

Noe av denne kjepphestridningen mener Drugli hun ser i forholdet mellom barnehage og barnevern og mellom barnehage og skole.

– Samarbeidet mellom barnehage og barnevern er ikke alltid godt nok, og det har barnevernet hovedansvaret for, sier hun. – Barnehagene vil gjerne ha samarbeid med barnevernet, men noen av dem har gitt opp å melde saker til barnevernet fordi barnevernet er lite flinke til å melde tilbake til barnehagene i aktuelle saker. I mange kommuner fungerer heldigvis samarbeidet utmerket og til beste for barna.

En annen sak er at barnehagelærerne ofte mangler kompetanse til å se risikobarna godt nok, noe de ifølge Drugli selv gjerne innrømmer. For tiden er hun involvert i det treårige *Barn i Midt-Norge*-prosjektet, som nettopp handler om samarbeidet barnehage – barnevern om risikobarn.

Når det gjelder samarbeidet mellom barnehage og skole

INTERVJUET: May Britt Drugli (55, may.b.drugli@ntnu.no) er professor i pedagogikk ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, psykisk helse og barnevern, RKBU, ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, i Trondheim. Hun arbeider for tiden med flere forskningsprosjekter i barnehagen. Hun er en flittig benyttet foredrags- og kursholder innen sitt fagfelt, og hun har gitt ut en rekke bøker, i år *Liten i barnehagen – Forskning, teori og praksis* (Cappelen Damm Akademisk).

om barnets overgang fra den ene institusjonen til den andre, er Drugli oppgitt over det hun kaller «lærernes profesjonelle arroganse».

– Det er helt klart at barnehagen er mye mer interessert i samarbeid med skolen om barnets skolestart enn hva skolen er med barnehagen, sier hun. – Samtidig ser vi store variasjoner fra kommune til kommune; noen barnehager og skoler samarbeider veldig bra.

Drugli ville foretrekke at barnehage – skole-samarbeidet ble forankret på kommunenivå. Da ville samarbeidet bli mindre personavhengig, mindre preget av å være et enkeltmannsforetak, som hun sier: – Det finnes nok av eksempler på ildsjeler som har fått i stand et godt samarbeid, så slutter vedkommende av en eller annen grunn, og det hele smuldrer opp.

DEN POLITISKE VILJEN

Trass i at enhver gjennomsnittlig norsk politiker vil si noe sånt som at barnehagen er viktig for barn, og gjerne at den er en viktig forebyggende samfunnsinstans, er Drugli ikke imponert over deres stå på-vilje for barnehagen.

– Politikerne later jo til å mene at en rekke problemer og utfordringer som har med barns oppvekst og intellektuelle utvikling å gjøre, skal kunne løses i barnehagen. De ressursene som barnehagen trenger for å løse oppgavene, er de imidlertid ikke villige til å tilføre den, sier Drugli. Hun legger til at mye kunne oppnås dersom kommunikasjonen mellom praksisfeltet og forskningsfeltet på den ene siden og politikere og beslutningstakere på den annen, ble bedre enn hva den er i dag.

Hun er også oppgitt over det politiske Norges PISA-tenkning, og over at barnehagen er gitt en plass i denne tenkningen.

– Det blir feil når satsing på barnehage skal kvitteres ut gjennom bedre matematikkresultater i tredje klasse. Det er viktig at barna får et grunnlag slik at de gjør det godt i skolen, men for ettåringene er livet her og nå det som teller.

– Gode barnehager vil bidra til at barn gjør det bedre på skolen, sier hun, – men motivasjonen blir feil når gode barnehager begrunnes med ønsket om gode PISA-resultater. Det blir for snevert! Vi må satse på barnehagen fordi barn har godt av å være i barnehage, og når barn har det godt og får leve trygge og stimulerende liv, vil vi likevel få den gevinsten det er at de gjør det godt på skolen.

Drugli sier hun er redd for at i dagens Norge vil det være lettere å få gjennomslag for et matematikkprosjekt for femåringer enn et prosjekt med mål å etablere en best mulig relasjon mellom ett- og toåringene og barnehagepersonalet – selv om det er det siste man burde satse på! Først og fremst av hensyn til risikobarna; det er de som vil ha lettest for å falle igjennom på skolen.

DET BEGYNTE MED EN BROSJYRE

I sin ungdom var Drugli innom både det ene og det andre,

uten helt å finne seg til rette. Men så en dag kom moren med en brosjyre.

– Moren min jobbet på et skolekontor, og en dag kom hun hjem med en brosjyre som handlet om cand. paed.-studiet. Da hadde jeg vært lærervikar i Meldal i Sør-Trøndelag i et halvt år, det var min pedagogiske erfaring. Jeg begynte på



– Barnehagen skal være bra for alle barn; de skal få leke og være glade på sine egne premisser, sier May Britt Drugli. – Personalet i barnehagen skal ikke trekke seg unna, de skal være til stede for å hjelpe og råde barna. Foto: Arne Solli

pedagogikkstudiet, på Blindern, og jeg ble cand. paed. i 1985.

Hun fattet interesse for familiepedagogikk, pedagogisk sosiologi, utviklingspsykologi og det å forstå et oppdragelses- og oppvekstmiljø i en helhetlig kontekst. Særlig ble hun påvirket av et vikaropphold som miljøarbeider ved mødre-hjemmet Nanna Maries hjem på Nordstrand i Oslo, der hun fikk interessen for barnevernets arbeid. Mer familie- og småbarnskompetanse fikk hun gjennom arbeid ved Heggeli barne-hjem med spesielt ansvar for foreldrearbeid, og ved Alines spedbarnsenter, som var det tunge spedbarnsbarnevernet i Oslo på den tiden. Senere arbeidet hun med flere utviklingsprosjektet i barnehager i Trondheim kommune. Der var det på hele 1990-tallet en stor satsing på kvalitetssikring av voksen – barn-relasjonen ved hjelp av videobasert veiledning.

– Jeg fikk mye erfaring med familieutredningsarbeid og mye kompetanse innen små barns utvikling, med foreldre – barn-samspill, med samarbeid med foreldre i risikogrupper, og med personal – barn-samspill. Slik ble løpet lagt for min del, sier hun. – Jeg fant min nisje. Nå er jeg så heldig at jeg også får forske på disse områdene, i samarbeid med ulike barnehager.

Vil bli barnehagens **faglig sterke** advokater

Så godt som alle er alt rutinerne styrere og pedagogiske ledere, noen med over 20 års erfaring i barnehagen. De har som mål å bli barnehagens og barnas kritiske og faglig sterke advokater i et samfunn der sterke politiske krefter forsøker å legge føringer for barnehagens innhold. De er masterstudenter ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HBV).

Dette samlingsbaserte masterstudiet kalles *Barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap*, og Første steg fikk møte sju av dette kullets sisteårsstudenter på en samling tidligere denne våren. Når dette leses, har de mastergraden så godt som i hånden.

– Studiet har gjort meg i stand til å gjøre bedre valg til beste for barna, sier Reidun Larsen, pedagogisk leder fra Slagen barnehage i Vestfold. – Jeg påbegynte dette studiet under tvil, men nå synes jeg at det har økt min faglige styrke i utrolig grad. Nå vet jeg at jeg i langt større grad vil stille spørsmål ved kartleggingsprogrammer og målstyringsregimer som forsøkes innføres utenfra i barnehagen.

Larsens utsagn er svært representativt for holdningene blant årets avgangsstudenter, og tråd med det førsteamanuensis Solveig Østrem sier er et av målene med studiet: Å få de ferdige kandidatene til å bli mer robuste

forsvarere av barnehagen og barnas interesser i spenningsfeltet mellom barnehagens samfunnsmandat og nye politiske innspill som peker mot andre mål enn barnehagens formål.

Østrem har siden 2010 vært fagansvarlig for masterstudiet *Barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap*. Førstelektor Mari Pettersvold er en av faglærerne ved studiet, med ansvar for studiets første modul «Barndom, barnehage og barns perspektiv». Det tas opp nye studenter hver høst, studiet er samlingsbasert og består av seks moduler. Det kan tas på fulltid over to år eller på deltid over tre år. De fleste er studenter ved siden av jobb, og flertallet av de som begynner, fullfører og ender opp med en mastergrad.

ØNSKER KRITISKE RØSTER

– Vi vil at pedagogene i barnehagen skal stille spørsmål om hva det vil si at noe

«virker», og ikke ta for god fisk påstander som innledes med «forskning viser at ...», sier Østrem.

– Vitenskapsteori og metode, som inngår i studiet, gir studentene økt kunnskap om hvordan forskning blir til, og et bedre grunnlag for å vurdere påliteligheten ved forskningsresultater det vises til i barnehagedebatten.

Samtlige studenter har da også som uttrykt mål å kunne bidra til å styrke barnehagesektoren kompetansemessig, og de fleste har til hensikt å fortsette sin yrkeskarriere i barnehagen. De vil ha mastergraden først og fremst for å få bedre nærhet til eget fag, og noen utelukker ikke at de kan tenke seg å gå forskningsveien med tid og stunder.

– I barnehagene ser kanskje ikke alle at barnehagelærere med mastergradskunnskaper er hva barnehagen trenger, men de som får slike barnehagelærere, oppdager etter hvert at de trenger dem, sier Østrem. – Jo flere barnehagelærere som tar en mastergrad, jo mer robust blir profesjonen.

Studentene sier også klart og tydelig at det er viktig å ytre seg barnehagepolitisk i offentligheten.

– Studiet gir meg en større trygghet knyttet til barnehagens pedagogiske utviklingsarbeid, og det styrker min evne til å delta der barnehagefaglige



Årets sjettesemesterstudenter, eller de fleste av dem, er når dette leses mer eller mindre ferdige med arbeidet med masteroppgaven. De tre midt i gruppen er Mie Palmgren (Jegersborg barnehage i Larvik, Vestfold) og datteren Linnea, sammen med Reidun Larsen (Slagen barnehage i Tønsberg, Vestfold), deretter fra venstre mot høyre i halvsirkelen står Lise Juritsen (høgskolelærer ved Høgskolen i Telemark), Turid Baasland (Trekloveren barnehage i Skien, Telemark), Jostein Østmoen (Møllefossen barnehage i Øvre Eiker, Buskerud), Annette Jacobsen (pedagogisk veileder i Ski kommune i Akershus og timelærer ved Høgskolen i Østfold, bakerst), og Eva Heum (Skattekista barnehage i Larvik, Vestfold). Deretter, lengst til høyre, lærerne Mari Pettersvold og Solveig Østrem (foto: Erik M. Sundt).

saker diskuteres, sier Eva Heum, daglig leder av Skattekista barnehage i Larvik.

Og «evnen» er ikke bare kunnskaper, men som Østrem poengterer: – Jo mer som står på spill og jo mer frustrert man blir over forordninger og direktiver som presses på barnehagen, jo viktigere blir det å gå inn i debatten på en saklig og dempet måte. Dette studiet bidrar til at flere barnehagelærere blir faglig tryggede fordi de utvikler mer kunnskap og bedre argumenter. Dermed vil vi se at flere ytrer seg offentlig og at «barne-

hagelærerstemmen» blir tydeligere og profesjonen mer robust.

ARBEIDSGIVERNE

Arbeidsgiverne, både kommunale og private, er slett ikke entydig negative til å få tilbake kritiske barnehagelærere fra et studium som dette.

– Min erfaring er at kunnskapene våre blir verdsatt også av kommunen, sier Jostein Østmoen, faglig leder i Møllefossen barnehage i Øvre Eiker. Hans erfaring er at kommunen setter pris på

råd og innspill fra barnehagelærere som ham selv.

Heum er styrer i en privat andelsbarnehage. Hun sier at barnehagens styre vektlegger videreutdanning som viktig for å utvikle kvaliteten på tilbudet. Hun gjennomfører studiet med lønnet permisjon. Hvordan kompetansetiltak knyttet til videreutdanning blir vektlagt i Larvik kommune generelt, er Heum ikke kjent med.

Østrem og Pettersvold supplerer med at kommunene ser ut til å ha et høyst ►

ulikt syn på sine mastergradsstudenter, alt fra velvilje til det motsatte. Noen legger godt til rette for sine studenter, andre gjør det ikke. Årets avgangsstudenter kommer fra kommuner i fem fylker.

FORELDRE OG BARNEHAGE-LÆRERE ER NATURLIGE SAMSPILLERE

Om kommunenes syn på barnehagefaglig profesjonskunnskap kan være noe forskjellig, mener studentene at foreldrene ser ut til å være enige.

– Foreldrene forventer kompetente barnehagelærere, sier Pettersvold.
– Foreldrene og barnehagelærerne er naturlige samspillere, og foreldrene ser som regel lett hva som er viktig for barna.

Pettersvold tror foreldre er oppmerksomme på kvalitet som kommer til uttrykk fordi kompetansen finnes, og den verdsettes. Foreldre bytter barnehage når noe vesentlig mangler, slik som en pappas reaksjon etter en foreldresamtale vitner om: – Han sa det var som å få service på bilen, og da innså han at det var på tide å finne en ny barnehage!

FORSKNINGSKONFERANSE

Den dagen Første steg besøkte masterstudentene, skulle de ha den første av to konferansedager om barnehageforskning. Hensikten med at deler av samlingen siste semester er lagt



Førstelektor Mari Pettersvold (t.v., Mari.Pettersvold@hbv.no) har ansvaret for modulen «Barndom, barnehage og barns perspektiv», en av de seks modulene som inngår i masterstudiet *Barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap* ved HBV, mens førsteamanuensis Solveig Østrem (Solveig.Ostrem@hbv.no) er fagansvarlig for studiet (foto: Erik M. Sundt).

opp som en konferanse, er todelt: Dels skal studentene få innblikk i aktuelle forskningsprosjekter ved høyskolen, dels er det et mål at de får kjennskap til hvilke utfordringer og dilemmaer en forskningsprosess innebærer. Mye er gjenkjennelig for studentene, som selv er i gang med sine masteroppgaver.

SMAKEBITER FRA PROGRAMMET:

– Skolefritidsordningens betydning for barns overganger fra barnehage til sfo og skole. En etnografisk undersøkelse om barns erfaringer av sammenhenger i overgangene.

– Hvordan bruker førskolelærere narrativer i arbeidet med barns tidlige litterasitet?

– Lett skal det ikke være. Forskningsmetodiske betraktninger over en studie av barnehagebarns resepsjon av bildebøker.

– Lett skal det ikke være II. Metodiske utfordringer med kvalitative intervjuer (denne siste posten ved Mari Pettersvold). **AS**

Studieplanen

Det samlingsbaserte masterstudiet i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap markedsføres fra HBVs side med at det er et stort behov for flere fagpersoner med kunnskap om barnehagefeltets kompleksitet og evne til å endringsprosesser i og utenfor barnehagen. I tillegg til arbeidet i barnehagen skal studiet gi studentene innsyn i vitenskapelige tilnærminger til og metoder for å utvikle ny kunnskap om feltet. I tillegg til stillinger i barnehagen, forbereder studiet også dem som vil gå inn i stillinger i forvaltningen, eller til å gå videre med forskning eller utviklingsarbeid.

Slik er dette 120 poengs studiet bygd opp:

Første semester, høsten første studieår: Barnehagepedagogikk I: Barndom, barnehage og barns perspektiv, 15 studiepoeng.

Andre semester, våren første studieår: Profesjonsetikk, 15 studiepoeng.

Tredje semester, høsten andre studieår: Barnehagepedagogikk II: Barns utvikling, lek, læring og danning, 20 studiepoeng.

Fjerde semester, våren andre studieår: Profesjonskunnskap og profesjonsutøvelse, 20 studiepoeng.

Femte semester, høsten tredje studieår: Vitenskapsteori og forskningsmetode, 20 studiepoeng.

Sjette semester, våren tredje studieår: Masteroppgave, 30 studiepoeng.

I løpet av studiet legges en samling til VIA University College i Århus, der fagmiljøet ved HBV gjennom flere år har etablert et faglig samarbeid.

Unikt masterstudium ved Høgskolen i Østfold

Det eneste masterstudiet med fokus på pedagogisk arbeid med barn under tre år her til lands, er nå en realitet: Høgskolen i Østfold, Halden, tilbyr Master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap (0–3 år).

Det hører med at dette også er det første og hittil eneste masterstudiet innenfor barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold (HiØ). Det nye masterstudiet er et samlingsbasert deltidsstudium som gir 120 studiepoeng.

De ferdige kandidatene vil være kvalifisert til pedagogiske stillinger som innebærer arbeid med de yngste barna, både i offentlig og privat sektor. De vil også kunne gå videre til å ta doktorgrader ved andre høyere læresteder i Norge.

– Det er tale om et fireårig studium, og vi har 44 primærsøkere til første kull som begynner på ettersommeren i år, sier dosent Ninni Sandvik til Første steg (i mars). Sandvik er landskjent i de faglige miljøene for sin kompetanse når det gjelder de minste barna i barnehagen,

og hun har sammen med kollegene ved HiØ bygd opp et sterkt faglig miljø når det gjelder de yngste.

– Ideen kom i et lunsjmøte med Berit Bae ved Høgskolen i Oslo i 2011, da hun sa til oss fra HiØ at «med all den kompetansen dere har relatert til små barn, bør dere arbeide for en master rettet mot de yngste barna»! Dermed var vi i gang, og rett før jul i fjor ble masterstudiet godkjent av høgskolestyret, sier Sandvik.

STUDIETS GRUNNIDÉ OG OPPBYGGING

– Vi vil blant annet vektlegge barns egne bidrag for å motvirke en tekning som framstiller barn som mangelfulle voksne, sier Sandvik.

Fagmiljøet bak masterstudiet lener

seg til en rekke filosofer, som for eksempel Karen Barad, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault og Emmanuel Levinas. Og fagmiljøet består av, foruten Sandvik selv, professorene Åse Røthing og Kjetil Steinsholt, førsteamanuensis Espen Schjetne, førstelektorene Ann Sofi Larsen og Nina Johannessen, og høgskolelektorene Mette Røe Nyhus og Bente Ulla, sistnevnte også phd.-stipendiat.

Studiet er bygd opp slik: *Små barns barndom og nyere pedagogisk småbarnsforskning* (15 studiepoeng), *Vitenskapsteori/-filosofi* (15 stp), *Små barn og medvirkning* (10 stp), *Profesjon og profesjonsetikk* (10 stp), *Kjønn, kropp og materialitet* (10 stp), *Forskningsmetodologi* (15 stp), og *masteroppgave* (45 stp).

ARBEIDSMETODER

Arbeidsmetodene underveis er forelesninger og etterlesninger, gruppearbeid og workshops, og selvstudier. Studentene vil bli tilbudt et masterseminar som er ment som både en faglig og en sosial møteplass, og et småbarnsvitenskapelig forum der norske og internasjonale forskere legger fram forsknings- og utviklingsprosjektene sine.

Studentene tilbys veiledning både individuelt og i gruppe, og de oppfordres til å ta i bruk forskjellige digitale læringsplattformer. Studiet har sin egen blogg. AS/tekst og foto



De har funnet mastertonen: ved tangentene studieleder Kristin Solli, sammen med dosent Ninni Sandvik flankert av førstelektorene Ann Sofi Larsen og Nina Johannessen (t.h.).

Se hiof.no/studier for opptakskrav til masterstudiet.
Kontaktpersoner er studieveileder Kristin Solli, kristin.solli@hiof.no, tlf 69 21 51 16, og dosent Ninni Sandvik, ninni.sandvik@hiof.no, tlf 69 21 50 87.

En rolig gutt som ble miljøaktivist

I dag er Lars Haltbrekken en av miljøbevegelsens toneangivende som leder av Norges Naturvernforbund. I Charlottenlund barnehage i Trondheim på 1970-tallet var han en rolig og samvittighetsfull gutt.



BENTE BOLSTAD
(bente.bolstad@gmail.com)
frilansjournalist

Det var først som seksåring han begynte i barnehagen. Familien bodde i blokk, og mor var hjemmeværende. Bestekameraten begynte på skolen, og da ble det barnehage på Lars.

– Hva husker du fra barnehagen?

– Jeg husker lengsel etter mora mi. Og så husker jeg mye uteaktiviteter. Far min var vaktmester på frivillig basis i barnehagen, og det var jeg veldig stolt av.

Det sitter også i minnet at hele avdelingen dro på tur med toget til Støren fem mil sør for Trondheim for å besøke en av barnehagetantene (som det het den gang). Det var bare kvinner som arbeidet i barnehagen hans. Han husker dem som omsorgsfulle damer med langt mørkt hår!

FLANELLOGRAFEN

I tida lenge før iPad og PC-spill trekker han fram minnet om en flanellograf, hvor de fikk følge hele handlingen i Anne-Cath Vestlys bok *Mormor og de åtte ungene*. Familiens røde lastebil på flanellografen har han ikke glemt. 30 år seinere flytta han til Grünerløkka hvor filmen om mormor og de åtte ungene ble spilt inn.

Alt var stort – barnehagen på Charlottenlund hadde stort uteareal, stor sandkasse, lekestativ og store biler som Lars og de andre ungene kjørte rundt med. Inne var det enorme mengder med trebyggeklosser som de brukte til å bygge hytte.

– Barnehagen lå to minutter hjemmefra, vi kunne se den fra vinduet, sier Haltbrekken. Han trivdes godt, og mener det var en bra tilvenning til skolen.

BARNEHAGEN OG FRILUFTSLIV

– Du var ingen villbass i barnehagen?

– Nei, jeg har nok gjort villere ting etterpå. I miljøengasjementet mitt har det blitt noen ulovlige aksjoner. Men det var nok ikke så lett å se at jeg skulle finne på sånt den gangen.

– Du var kanskje en ledertype, en organisator som dro i gang leken?

– Nei, også det kom seinere. Jeg var samvittighetsfull, og jeg var stillere enn det jeg har blitt nå.

Det han har med seg fra barndommen er kanskje først og fremst forståelse for friluftsliv. Den fikk han gjennom barnehagen, men også gjennom familien sin.

– Hver søndag dro jeg med foreldrene mine, og ofte også besteforeldrene, på søndagstur. Om høsten plukka vi bær. Vi hadde hytte på Hitra, og alle påskene var vi på fjellet. Jeg er veldig opptatt av friluftsliv, den tradisjonelle norske søndagsturen har forma meg, sier han.





EGNE BARN I BARNEHAGE

– *Du har to barn, var det greit for deg å sende dem i barnehagen?*

– Ja, det er klart. Med eldstemann var vi først ufrivillige mottakere av kontantstøtte. Det vi ville ha, var barnehageplass, men det fikk vi ikke. Så da vi endelig fikk plass i Solhauggata barnehage på Rodeløkka, med en flink førskolelærer, var vi kjempefornøyd.

– Familien bodde et år i London, og eldstemann fikk et år i engelsk barnehage. Det var veldig fint der, men ikke noe uteareal i barnehagen. De dro til en park i nærheten.

Tilbake i Oslo fikk de plass i Stoltmakergata barnehage på Grünerløkka. Annenhver uke var det utebarnehage.

– De fiska i Akerselva midt i Oslo, og fikk ørret som de stekte på bål! Det kommer nok eldstemann til å huske for livet, mener han.

– Nummer to gikk hos dagmamma i en periode før hun fikk barnehageplass. Begge barna mine trivdes veldig godt i barnehagen, sier Haltbrekken.

FRAMTID UTEN VINTER?

– *Hvis du skulle se inn i krystallkula, hvilket samfunn vil dagens barnehagebarn vokse opp til?*

– Det er jo i stor grad opp til oss selv. Vi er alle med på å avgjøre den framtida. En sak er temmelig sikker, disse barna vil i mindre grad få oppleve en skikkelig norsk vinter, dessverre. Ski og akebrett blir nok ikke så vanlig i store deler av Norge, sier Haltbrekken, som imidlertid er litt optimist også.

Dagens barnehagebarn lærer tidlig viktigheten av å ta vare på miljøet. De lærer om resirkulering, og oppdras til å bli gode miljøagenter. Han tror at dette vil bli naturlig for denne generasjonen, en god vane.

Lars Haltbrekken, født i 1971 i Trondheim, leder av Norges Naturvernforbund fra 2005. Tidligere har han vært nestleder og leder for Natur og Ungdom, medlem av Verdikommisjonen 1998–2001, og han var med å starte Fellesaksjonen mot gasskraftverk.



JAN MØNNESLAND

(jmoenn@online.no) er samfunnsøkonom med bakgrunn fra Statistisk sentralbyrå, Finansdepartementet, Norsk institutt for by- og regionforskning og Utdanningsforbundet (foto/© Utdanningsforbundet).

SELV OM KOMMUNENE IKKE SPARER PÅ Å LA PRIVATE OVERTA, ER

kommunale barnehager på vikende front

Regjeringens tro på at økt kontantstøtte vil redusere antallet barn i barnehagene totalt sett, ser ikke ut til å slå til. KS ser derfor helst at regjeringens varslede trekk i rammetilskuddet for 2014 og 2015 reverseres.

Retten til barnehageplass er lovfestet. Dersom behovet øker, må kommunen sørge for å framskaffe et tilbud. Antall barn i alder ett til fem år har økt med 9500 de siste tre årene (antall null-åringer har sunket med 2300 samme periode). Det valget en står overfor er om en vil la et økt tilbud gå i egen kommunal regi eller om en vil la private barnehager dekke behovet.

Også private barnehager skal motta kommunale tilskudd, på linje med hva det koster å drive kommunens egne barnehager. I utgangspunktet skal det dermed være samme kommunale kostnad om en velger å drive i egen regi eller velger å la de private stå for tilbudet.

Er det slik at private kan drive barnehager billigere enn kommunene? Det spiller i så fall liten rolle for kommune-

kassen, tilskuddene til private skal være på samme nivå per barn som det koster å drive i kommunens egen regi.

HVA VISER TALLENE SÅ LANGT?

Tallene viser en klar oppbremsing i de kommunale barnehagene, mens veksten i de private barnehagene fortsetter.

Antall barn i kommunale og private barnehager. Endringer fra år til år

	2011-12	2012-13
Kommunale	2040	-852
Private	1461	1931
Antall barn 0-5 år i befolkningen	2576	730

Tallene gjelder fra desember til desember, folketallet er fra januar til januar året etter
Kilde: SSB/Barnehestatistikk.

Antall barn i barnehager er fortsatt i vekst, men veksten har bremsset opp. Det er de kommunale barnehagene som har hatt sterkest oppbremsing i veksten. Fra desember 2012 til desember 2013 har kommunale barnehager, for første gang siden barnehagereformen startet opp i 2003, hatt nedgang i antall barn. De private barnehagene har økt veksten det siste året mens de kommunale har redusert barnetallet.

PRIVATISERING: EN IDEOLOGISK TREND

Private barnehager er i snitt noe billigere i drift enn kommunale. De har flere barn per årsverk enn de kommunale. De har samtidig en mindre andel barn i de yngste og mest ressurskrevende aldre. Samtidig har de private har gjennomgående lavere lønnskostnader per ansatt, noe som i stor grad skyldes at kommunale barnehager har høyere pensjonspremier.

Som nevnt gjør ikke dette at kommunene sparer penger på å la private

overta. Tilskuddet fra kommunen til barnehagedrift dimensjoneres ut fra kostnadsnivået i de kommunale barnehagene uansett. Det er ved svakere kvalitet i egne barnehager at en kan redusere kommunens kostnader, ikke ved privatisering.

Oslo kommune har en i gang en prosess for å konkurranseutsette driften av barnehager, uten å endre barnehagens eierforhold. Hvis de private kan drive billigere vil snittutgiften for de kommunalt eide barnehagene reduseres. Derfor har en valgt ut de barnehagene med høyest kostnad når en skal sette driften ut på anbud.

Det har blitt en forsinkelse i prosessen på grunn av at en ikke har involvert driftsstyrene på en normal måte. I mellomtiden har en satt i gang et annet prosjekt hvor en vil selge barnehager til private ved virksomhetsoverdragelse.

I forkant av disse tiltakene har kommunen kjøpt en utredning fra PricewaterhouseCoopers (PwC)¹. De konkluderer med at der er lite å vinne på å selge barnehager til private kjøpere. Særlig hvis bygningsmassen er eldre vil gevinsten bli lav eller negativ. Derimot er det mer å hente ved å konkurranseutsette selve driften.

UNDERVURDERER KOSTNADER

De Facto har på oppdrag fra Utdanningsforbundet i Oslo, Fagforbundet i Oslo og LO i Oslo sett nærmere på tallmaterialet fra PwC 2. De finner at PwC på viktige punkter har undervurdert kostnadene ved både salg og driftsoverføring.

Et eksempel er dersom det er nye barnehager som gjøres private (for eksempel ved at en planlegger en ny barnehage som så går over i privat eie ved ferdigstillelse). En slik policy vil føre til at kommunalt ansatte i snitt vil ha høyere ansiennitet ved at nyansettelser i større grad skjer i private barnehager. Det øker snittlønnen i kommunale barne-

hager, og dermed også overføringene til private barnehager.

Det viktigste punktet er at PwC ikke tar hensyn til at pensjonskostnadene i stor grad forblir på kommunens hender også ved salg eller konkurranseutsetting. Når den ansatte enten slutter eller overføres til den nye eier eller anbudsdriver, beholder den tidligere ansatte sine opparbeidede pensjonsrettigheter i form av oppsatt pensjon. Det blir i sin tur kommunen som må dekke framtidige pensjonsutgifter når den ansatte tar ut sin pensjon, selv etter at vedkommende har sluttet. Tar en med dette i regnestykket, blir fasiten at en ikke vinner noe verken ved overdragelse eller ved konkurranseutsetting.

Når er det mange konsulenter på markedet, og mange som gjør langt dårligere utredninger enn PwC. Det kan derfor godt være at mange kommuner tror de sparer penger på konkurranseutsetting, selv om dette som regel ikke er tilfelle. Det kan forklare noe av oppbremsingen i kommunal barnehagevirksomhet.

Tilfellet Oslo kommune viser imidlertid at ideologi spiller en viktig rolle. PwC-rapporten fant at det var minimalt å hente ved virksomhetsoverdragelse, mer på konkurranseutsetting. At det siste ikke holder vann er en annen sak. Uansett satser kommunen på å gjennomføre begge deler. Rapporter er greie

å ha, men ideologien styrer der rapporten ikke gir de ønskede konklusjoner.

KONTANTSTØTTE SOM ALTERNATIV – ELLER KANSKJE IKKE?

Ved budsjettforliket i Stortinget sist høst ble kontantstøtten til ettåringer økt fra 5000 til 6000 kroner. En antok at dette ville redusere behovet for barnehageplass med rundt 4000 barn. Rammetilskuddet til kommunene ble redusert med 344 millioner kroner.

Så langt har kommunene sett lite til denne reduksjonen i antall barn. Antall ettåringer i befolkningen har holdt seg konstant (en nedgang på 11 fra januar 2013 til januar 2014). Dersom økt kontantstøtte til ettåringer hadde medført at færre ønsket barnehageplass, skulle en anta at antall ettårige barn i barnehagen ville gå ned.

Grunnen til at det ikke blir en slik nedgang som en forventet, er nok at det er andre grunner enn kontantstøttens nivå som er av betydning. Ønsker en barnehageplass i utgangspunktet, endres ikke dette av en økning i kontantstøtten fra 5000 til 6000 kroner måneden.

I en undersøkelse KS har gjort (publisert på KS hjemmeside 22. april i år), basert på søknader for høstens opptak, har de så langt anslått en økning i antallet ett- og toåringer på rundt 500 barn. Antall toåringer i befolkningen har gått ned med 1243 fra i fjor. Det er dermed ingen tvil om at anslaget om færre barn i barnehage på grunn av økt kontantstøtte ikke slår til. KS kommenterer at trekket i årets rammetilskudd på 344 millioner kroner, og det tilsvarende varslede trekket på rundt 700 millioner i 2015 (helårseffekt), bør reverseres.

Når dette skrives er revidert budsjett for 2014 ikke lagt fram, det skal presenteres 14. mai. Skulle Regjeringen ha tatt virkeligheten inn over seg, burde de tilbakeføre disse midlene nå. I motsatt fall presser en gjennom en ytterligere svekkelse av kommunenes økonomi.



Foto: © styleuneeed

1 PwC: Salg av kommunale barnehager. Utredning av alternativ og konsekvenser. Rapport til Oslo kommune oktober 2012

2 Stein Stugu: Privatisering av barnehager - Oslo. Lønner det seg? De Facto Rapport 4:2013, oktober 2013

Montessori-barnehage i spesialbygg

Den lille Montessori-barnehagen i et moderne bygg tett ved travle Forskningsparken T-banestasjon i Oslo fanget vår interesse. Bygningen er den første i Norge som er spesialbygd som Montessori-barnehage. Vi ville vite mer om både bygningen, Montessori-pedagogikken og samspillet mellom bygg og pedagogikk.

Forskningsparken Montessori-barnehage er liten i dagens målestokk med bare to avdelinger. Småbarnsavdelingen har 15 barn i alder ett til tre år og storebarnsavdelingen 24 mellom tre og seks. Barnehagen har 10 ansatte.

Vi blir tatt godt imot av styrer Torill Kvåle Iversen. Hun mener at hovedtanken bak Montessori-pedagogikken kan oppsummeres i barnehagens visjon: *Selvstendighet, utvikling, omsorg og glede i et tilrettelagt miljø*. Montessori-pedagogikken tar utgangspunkt i barnet som et unikt individ og ser det fysiske miljøet som en aktiv medspiller i det pedagogiske arbeidet. Lek og læring går hånd i hånd og omtales som barnets arbeid. Barnet selv i møte med omgivelsene er den viktigste aktøren i læringsprosessen.

Kvåle Iversen ble uteksaminert som førskolelærer fra Høgskolen i Oslo i 2002, og arbeidet deretter i en kommunal barnehage. Så tok hun en toårig videreutdanning ved Høgskolen i Vestfold for å bli Montessori-pedagog. I Forskningsparken Montessori-barnehage er hun pedagogisk og administrativ leder i full stilling. I tillegg har barnehagen fire Montessori-pedagoger og fem assistenter.

Hun mener barnehagen derfor har en pedagogdekning på 50 prosent og pedagogene lønnes som barnehagelærere. Kommunen anerkjenner imidlertid ikke



Styrer Torill Kvåle Iversen har førskolelærerutdanning fra Høgskolen i Oslo og toårig videreutdanning i Montessori-pedagogikk fra Høgskolen i Vestfold (foto: Line Slotnæs).

Montessori-pedagoger som fullverdige barnehagelærere med mindre de også har ordinær barnehagelærerutdanning.

BARNEHAGEBYGGET

Barnehagen ligger i et skrånende terreng og er formet i to etasjer der begge nås fra terrengnivå. Småbarna holder til i øverste etasje med direkte utgang til en overbygget terrasse for vogner. I underetasjen holder de store barna til. Barnehagen er tegnet av Gasa Arkitekter AS og sto ferdig i 2006.

Bygningen er variert og formene er funksjonelt betinget. Utvendig er formspråket enkelt og stramt med knappe detaljer. Detaljeringen framstår som enkel ved første øyekast, men et beherstket spill med materialer, plane flater

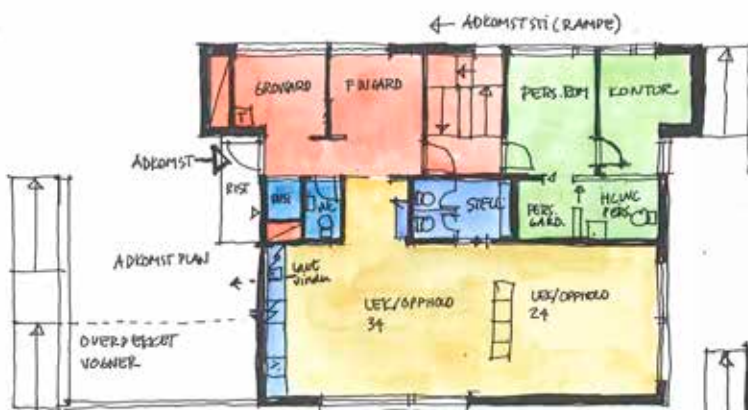
og relieffer gjør at bygget framtrer mer mangfoldig etter hvert som en fordyper seg. Detaljeringen er enkel inne også, rommene er lyse og åpne med store, lave vindusflater som gir god kontakt mellom ute- og innerom – også for små barn.

Barnehagebygget skal være et «Bar-nas hus» – lett for barn å orientere seg i. Rommene har god innbyrdes sammenheng og avdelingene er oversiktlige. Fra hovedrommet ser en ut til garderobene, stellerom, kjøkkenkrok og grupperom. «Det er fint», sier styreren, her er ikke uoversiktlige avstengte smårom, slik vi har sett i nyere barnehager med tema- og funksjonsrom. Alt areal er tilgjengelig for barna hele dagen. Formspråk og detaljering gir bygget et inntrykk av selvstendighet. Bygget framstår som helhet i tråd med Montessori-pedagogikkens filosofi.

På spørsmål om hun kunne ønske seg noe annerledes ved bygget, sier styreren at hun føler seg superprivilegert som kan drive barnehage i et slikt bygg. Andre steder i verden drives Montessori-barnehager under bølgeblikktak, så klage på noe vil hun ikke. Men de kunne ønsket seg bedre lagringsplass. Kjøkkenkroken burde vært tilrettelagt slik at barn kunne stå på en opphøyet plattform og ha øyekontakt med de voksne når de lager mat sammen. Kjøkkenløsningen har ført til at daglig matlagingsaktivitet med barna, som baking og fruktskjæring foregår ved småbord i avdelingen.

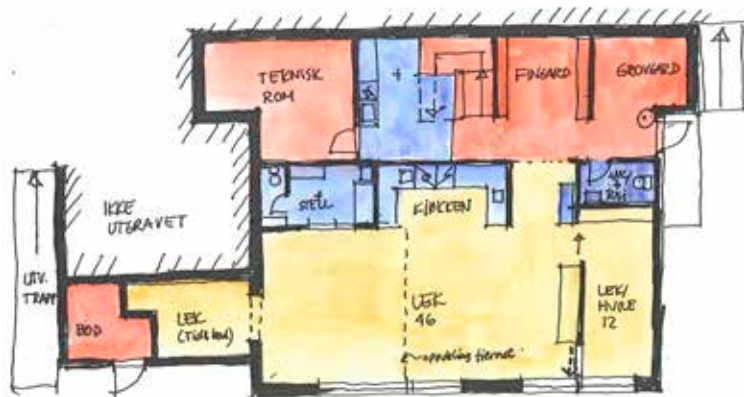
ETT TILRETTELAGT PEDAGOGISK MILJØ

Montessori-barnehagen skal være et hus for barn der miljøet er innbydende og inviterer til aktivitet, lek og utforskning som barna velger selv. Når barna kommer, skal de kunne skue ut i rommet og bli inspirert av stemningen og mulig-



Her vises førsteetasje/(andreetasje) i barnehagen (tegning: Birger Dahl).

Plantegningen viser underetasje/(førsteetasje) i Forskningsparken Montessori-barnehage i Oslo (tegning: Birger Dahl).



hetene. De skal ikke måtte gå gjennom lukkede dører og til smårom for å lete etter bestevennen eller noe å finne på. Avdelingen er et stort og åpent rom med mange aktivitetsområder slik at barna selv kan finne noe som interesserer. Det er plass til mange slags aktiviteter i avskjermede kroker med lave småbord. Rommet er oppdelt med romdelere som for eksempel reoler, tepper på gulv og oppheng. Alt inventar er i barnas høyde.

Stemningen skapes av estetiske kvaliteter som kontakt mellom inne og ute, lys, farger, innredning og måten materiellet er presentert. Men også av atmosfæren som defineres av gode relasjoner og de voksnes væremåte. Ro og konsentrasjon, engasjement og utforskning sitter i veggene. Ofte brukes musikk som stemningsskaper. Miljøet er utformet med tanke på å fremme selvstendighet, deltaking og mestring: Barn kan klare det meste når rommene er tilrettelagt for små kropper. Og de voksne blir mindre travle når barna får være kompetente og selvhjulpne.

Alt materiell har sin faste plass, luftig og oversiktlig plassert i barnas høyde. Det blir enkelt å finne ting og å sette tilbake på plass. Når barna selv føler seg ferdig med en lek eller en aktivitet, rydder de og finner noe annet som fanger interessen. Avdelingen fremstår som rik på materiell, ryddig og oversiktlig. Med

Artikkelforfatterne:

RANDI EVENSTAD (randi.evenstad@hio.no) er høyskolelektor ved barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

BIRGER DAHL (B.Dahl@enerhaugen.com) er arkitekt med mangeårig erfaring fra tegning og bygging av barnehager og skoler.



miljøpsykologen Laikes begreper kan avdelingen beskrives som et rom med kompleksitet, høy helhet og høy romslighet. Selv om det finnes mange ting, virker rommet oversiktlig og luftig fordi gjenstandene har innbyrdes mening og sammenheng. Alle gjenstander i miljøet skal ha en funksjon eller mening. Unødvendig eller ødelagt materiell fjernes.

Det er ikke tilfeldig hvilket materiell som får plass i barnehagen. En Montessori-barnehage skal være et supplement til hjemmet og tilby noe annet enn det barna har hjemme. Her finnes ikke dokker, datamaskiner eller legoklosser.

– Vi vet at barna får tilgang til det i rikt monn utenfor barnehagen, så vi velger å være tro mot Montessoris materialer og filosofi her i barnehagen, sier Kvåle Iversen. – Vi vil være en ekte Montessori-barnehage og ikke bare Montessori-inspirert. Det betyr at vi velger bevisst hva vi arbeider med. Det betyr også at vi velger noe bort. Idealet er frihet, men innen nøyte planlagte rammer.

«STØTTENDE STILLAS»

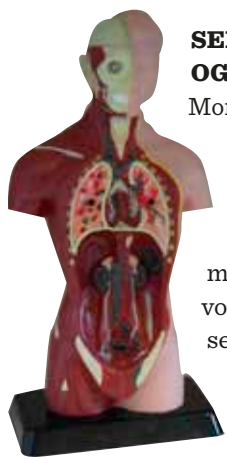
Materiell og aktivitetsområder skal gi varierte sanseerfaringer og stimulere barnas utforskning og mestring både intellektuelt, kognitivt og praktisk. Det meste av materialet fyller flere funksjoner og kan brukes på flere måter. Materiell som for de yngste er egnet til sansetrening og funksjonalitet kan gi de eldre intellektuell forståelse. Materiellet er selvkorrigerende: barna opplever selv mestring når de lykkes. Personalet skal gjennom involvering og observasjon kunne være i forkant av barnas utvikling og skifte ut materiell og aktiviteter ofte. Slik kan barna strekke seg mot nye utfordringer, men uten press eller tvang.

Tanker om «den nærmeste utviklingszone» slik Lev Vygotskij beskriver barns læringsprosesser mot ny mestring og kompetanse, og de voksnes rolle som «støttende stillas» slik Jerome Bruner beskriver voksenrollen, er tydelige idealer for Montessori-pedagogen. Dette ligger bak pedagogenes valg og tilrettelegging av materiell. En del grunnmateriell for de ulike aldersgruppene skal være

tilgjengelig til enhver tid. Materiell for språk og matematikk, forming, litteratur og matlaging, vannlek og praktisk hverdagsmestring er alltid tilgjengelig for de store barna. Sansemotorisk lek er alltid en mulighet for de små. Ellers er materiell for biologi, geografi og geometri en del av materialet i barnehagen. Pedagogene lager gjerne materiell selv dersom de mangler noe som har fengst interesse.

Om morgenen begynner personalet på jobb en halv time før de første barna kommer. Da settes det fram variert materiell som kan pirre nysgjerrigheten og skape interesse hos barna både til individuell utfoldelse, ved siden av eller i samarbeid med flere. Alle er de del av fellesskapet i det store rommet. Man er ikke opptatt av at alle må holde på med det samme samtidig. Alt materiell er tilgjengelig og barna skal kunne vandre fritt omkring uten hindringer og farer. Personalet setter seg gjerne ned på gulvet for å kunne se rommet fra barnets perspektiv for å kunne innrede på en måte som er tilpasset barnas kropp og synsvinkel.

For de minste er bevegelse viktig, og derfor er avdelingen tilpasset tumlelek med plass for krabbing, åling, klatring og med rekkverk på vegg til å holde seg i. De største småbarna får daglig en tur ned i underetasjen til de store sammen med en av pedagogene sine. Da få de tilgang på mer utfordrende materiell enn de har oppe og samtidig får de en gradvis overgang til de skal begynne fast nede. Slik får barna en nesten umerkelig overgang fra liten til stor avdeling.



SELVSTENDIGHET OG FELLESSKAP

Montessori-pedagogikken legger til rette for at barnet kan utvikle sin individualitet og sitt potensiale i samspill med andre barn og med voksne. Slik blir de også selvstendige og sterke i en gruppe. Mye av utgangspunktet for aktivitetene er bar-



Forskningsparken Montessori-barnehage sett fra atkomsten til Forskningsparken T-banestasjon (foto/copyright: Evenstad & Dahl).

nas deltakelse i dagligdagse gjøremål som matlaging og rengjøring. En gutt tørket støv med en fargerik støvkost nede i barnehagen da vi kom. Senere treffer vi ham igjen mens han tørker støv på styrerens kontor. «Jeg spurte ham nede om han kunne tørke støv på kontoret mitt, og så gikk han opp og gjorde det» forklarer styreren. De større barna kler av og på seg selv, de dekker på og av bordet, rydder for å gjøre det fint. Å dekke ekstra fint på bordet blir sett på som en måte å vise omsorg for andre og bidra til fellesverdier. De små barna gjør det de kan. Her dekker de voksne til måltid, mens barna rydder av, kaster det som skal kastes og setter glass og tallerkener i oppvaskmaskinen.

Dyp respekt for det individuelle barnet er et nøkkelord i Montessori-pedagogikken, men pedagogene er også opptatt av det sosiale fellesskapet i barnehagen og samfunnet utenfor. Fellesopplevelser både i og utenfor barnehagen ses som viktig. Turer i skog og mark og til museer. Teater, musikk og litteratur er kilder til gode fellesopplevelser.

«Det usynlige Montessori-materialet» er et begrep som viser til betydningsfulle felles opplevelser i barnehagens uteområde, nærmiljø og naturområder. Begge avdelingene har faste turdager for utflukter, som oftest i halv gruppe. Samlingsstunder foregår også daglig i halv

gruppe og gir fellesopplevelser i form av samtaler lesing, fortelling, sang og dans. Temaarbeid med fordyping i et emne over tid er også en arbeidsmåte i arbeid med særlig de større barna. Emnene hentes da ofte fra barnas interesser, men emner som velges av de voksne velges også.

Et prinsipp for temaarbeid er å utforske helhet først, for så å dukke ned i flere og flere detaljer. Når Første stegs medarbeidere besøker barnehagen, arbeides det med Gustav Vigeland som tema hos de største barna, mens andre er fordypet i utforskning av froskens liv.

SMÅTT ER LIKEVEL GODT?

De senere år har barnehagebygg i Norge blitt større og større, en utvikling som i byene begrunnes ut fra mangel på tomter, men og ut fra økonomisk drift.

Styreren i denne lille barnehagen opplever at de klarer seg godt økonomisk med foreldrebetaling innen maksnormen og statstilskudd som inntektskilder, i tillegg til 300 kroner per måned i matpenger fra foreldrene. Barnas varmmat er cateringmat tre dager i uken. En dag i uken lager de selv varmmat. Den siste dagen er matpakkedag. Frukt og grønt hører med hver dag.

Ingen tar ut utbytte av eventuelt overskudd fra driften, alt tilbakeføres til barnehagen. Styrer opplever romslig-



Store vinduer med hyller foran gir barna transparente, fine opplevelser (foto: Line Slotnæs).

het og mulighet for å foreta de investeringene de trenger å gjøre, og egentlig større romslighet enn det hun opplevde i kommunale barnehager. Ved sykdom har de råd til vikarer! Og snart skal småbarnsavdelingen pusses opp.

Det er nesten blitt et mantra at små barnehager ikke kan drives økonomisk. Kanskje er det grunn til å stoppe litt opp og ikke bare tenke større og større: Kan små nærmiljøbarnehager etableres og gi kvaliteter til nye bomiljøer i byen likevel? Kanskje smått og nært er godt og bør få større plass i planlegging av framtidens barnehage tilbud?

REFERANSER

Bruner, J. S. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Laike, T. (2002): Det fysiske bakgrunnsmiljøet påvirker barna. *Barnehagefolk* nr. 2.

Rinaldi, C. (2012): *Blå blomster, bitre blader*. Fagbokforlaget, Bergen.

Vygotskij, L.S. (1974): *Tænkning og Sprog*. Hans Reitzel Forlag, København.

<http://www.montessorinorge.no>

I Norge siden 1969

I Norge har vi hatt Montessori-barnehager siden 1969. Den pedagogiske metoden og mye av materiellet som brukes i disse barnehagene er utviklet av den italienske barnelegen Maria Montessori (1870–1952). Hun oppdaget gjennom sitt arbeid med utviklingshemmede barn at barna kunne lære mye med riktig stimulering og egen aktivitet. Etter svært gode resultater med utviklingshemmede barn, åpnet hun førskolen *Casa dei bambini* for fattige barn i Roma.

Montessori observerte at barna hadde sensitive perioder der det var viktig å forstå barnets egentlige behov og at barna måtte få frihet til følge sine interesser. Hun så at barns interesseforandringer følger et mønster, men samtidig at det finnes store forskjeller mellom barn innen samme aldersgruppe. Hun mente at pedago-

gikken måtte bygge på barns naturlige læringsiver, mestringsfølelse og frivillige medvirkning, og at de hadde rett til å utvikle seg fritt.

Montessori åpnet utdanningssentre for pedagoger, skrev fagbøker, og barnehager og skoler basert på hennes filosofi og metoder er etablert i mange land. Pedagogikken kan ses som en motvekt til tradisjonell lærerstyrt undervisning der barn er passive mottakere av voksnes kunnskap. Hun var på mange måter forut for sin tid og hennes ideer inspirerer pedagoger den dag i dag.

Reggio Emilia-pedagogikken er blant annet inspirert av Montessori (Rinaldi 2012). Frihet og orden i et tilrettelagt miljø, gjensidig respekt og ansvar for omgivelsene er en rød tråd i Montessoris pedagogikk.

Hva er strategien for å bli en profesjon?

Jens-Christian Smeby hadde artikkelen *Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon i Første steg nr. 1 i år. Fire kommentatorer imøtegikk hans synspunkter. Her svarer han dem.*



JENS-CHRISTIAN SMEBY
(Jens-Christian.Smeby@hioa.no)
er professor ved Senter for
profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i
Oslo og Akershus (privat foto).

Jeg fikk mange reaksjoner på artikkelen min i forrige nummer av *Første steg*. Som det ble påpekt har jeg aldri arbeidet i barnehage, men jeg har studert profesjonslæring og profesjonaliseringsprosesser innenfor ulike yrkesgrupper. Utefrablikk og komparative perspektiver kan ut fra min erfaring bidra til å få frem trekk en ellers lett tar for gitt og ikke problematiserer. Den opprinnelige tittelen på artikkelen min var *Profesjonalisering av førskolelæreryrket?* Det var ikke jeg som fjernet spørsmålstegnet da artikkelen ble trykt på nytt i *Første steg*.

Det er i dag en økende forståelse for at barnehager er viktige samfunnsinstitusjoner og at det er behov for kompetent personale for å utføre arbeidsoppgavene i barnehagen på en god måte. Samtidig har mange av disse oppgavene fellestrekk med omsorg for barn i familien, og mange av dem som arbeider i barnehager har ingen eller svært liten formell utdanning. Dette skaper utfordringer for yrkesgruppens profesjonaliseringsprosjekt.

GODE INTENSJONER IKKE NOK

Den økte politiske interessen for barnehagene henger åpenbart sammen med at

de betraktes som viktige virkemidler for å forebygge samfunnsmessige problemer som manglende norskkunnskaper og frafall i skolen. Det kan være gode grunner til å være kritisk til et for ensidig fokus på barnehagen som virkemiddel. Det er samtidig neppe særlig kontroversielt at lek og omsorg er metoden for læring i barnehagen.

Mitt poeng er bare at når barnehagelærerne relativt ensidig fokuserer på problematiske sider ved de politiske forventningene, svekkes også deres profesjonaliseringsprosjekt. Det kan godt hende det er bra for barna, men det styrker ikke sjansen for at barnehagelæreryrket skal utvikle seg til en profesjon. Helsesektoren er full av eksempler på at forsvar av profesjonelle enemerker tidvis går ut over pasientene. En oppnår ikke status som profesjon på grunnlag av kunnskap og gode intensjoner alene. Profesjonssosiologien har grundig dokumentert at det dessverre også dreier seg om makt og strategier.

TRENGER ET MER PRESIST VOKABULAR

Min artikkel om «førskolelærere» inn gikk som en del av prosjektet *Meistring av førskulelærarrolla i eit yrkesfelt med lekmannspreg* (MAFAL). Spørreskjemaet til pedagogiske ledere og assistenter tok blant annet sikte på å kartlegge arbeidsdelingen i barnehagen. Noen av spørsmålene kunne sikkert vært formulert bedre og veiledning av assistenter

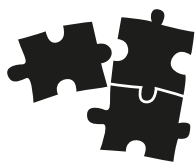
var for svakt dekket. Intervjuer med pedagogiske ledere og assistenter samt annen forskning innen feltet bekrefter likevel at det er en sterk likhetskultur og svak arbeidsdeling i barnehagene. Dette skaper problemer for profesjonaliseringsprosjektet fordi mye av grunnlaget for å oppnå profesjonell status er å synliggjøre at yrkesgruppen har en kunnskap og kompetanse som andre ikke har.

Jeg vil også fastholde at bleieskift er en praktisk oppgave som godt kan utføres av personer uten formell utdanning. Jeg ser samtidig at bleieskift og en rekke andre praktiske oppgaver er unike anledninger til observasjon av barn og til å stimulere barns læring. Det er en utfordring for barnehagelærerne og deres organisasjoner å utvikle et mer presist vokabular og teknikker både for å videreutvikle barnehagelærernes kompetanse på disse områdene og for å synliggjøre den profesjonelle dimensjonen ved arbeidet.

Se også intervju med Jan-Erik Johansson samt Turi Påleruds artikkel på disse sider. Red.



ER DU BARNEHAGELÆRER OG SØKER JOBB?



Barnehage



Grunnskole



Videregående



Universitet/
Høyskole

Lærerjobb.no

Stillingsportalen for utdanningssektoren



Det blir feil å overse barnehagens tradisjonelle læreplan

I barnehagens interaktive pedagogikk står samspillet med barna sentralt. Mye av samspillet dreier seg om hva som kan se ut som hverdagslig rutinearbeid, men å se bort fra det blir å overse barnehagens tradisjonelle læreplan, barnehagens grunnleggende pedagogiske ideer, sier Jan-Erik Johansson, som mener Jens-Christian Smeby overser denne grunnleggende ideen.

I artikkelen i Første steg nr. 1 presenterer Jens-Christian Smeby synspunkter på oppdelingen av arbeidsoppgaver mellom barnehagelærere/pedagoger og assistenter som Jan-Erik Johansson karakteriserer som tradisjonelle.

– Smebys synspunkter kan sies å speile en slags kommunal forståelse av hva som gir høyere lønn, sier Johansson. – Det er det å være leder som gir høyere lønn, derfor gjør barnehageeier barnehagelærerne til styrere, til ledere som skal håndtere administrative oppgaver. Som ledere kan de bevise at de er verdt høyere lønn enn en barnehagelærer uten lederansvar.

OVERSER PEDAGOGISKE FORMÅL

– Ser vi yrkeshistorisk på det, har barnehagelærerne/pedagogene helt fra midten av 1800-tallet først og fremst interessert seg for den interaktive pedagogikken, der samspillet med barna, ofte om hverdagslige oppgaver, er det sentrale, fortsetter Johansson. – Det er dette som er den norske barnehagens grunnleggende pedagogiske idé, dens *tradisjonelle læreplan*, det at pedagoger og barn gjør ting sammen.

Johansson mener at Smeby overser barnehagens tradisjonelle læreplan: – Og gjør man det, ser man ikke at de hverdagslige, huslige oppgavene faktisk har et

pedagogisk formål og et solid kunnskapsgrunnlag, dokumentert gjennom forskning nasjonalt og internasjonalt.

– Smeby sier at han ikke ser på forskjeller i kvalitet i arbeidet – men det er det som er det interessante for barna: hva skjer i samspillet med de voksne. Her må hans studie kompletteres.

– I sin tid, i Tyskland, ble ideen om det huslige, om barnehagen som et hjem, drevet til det ekstreme. Pedagogene kunne iblant *bo* i barnehagen for å gjøre illusjonen om hjemmet mest mulig fullstendig.

– Smebys artikkel kan kanskje gi argumenter til politiske krefter som mener barnehagelærerne ikke er så viktige, sier Johansson, som mener at det kan se ut til å ha vært en tendens her i landet til å velge dem bort.

– Da vi fikk den store ekspansjonen, den sterke utbyggingen av barnehagen fra ca 2005, ble det svært vanskelig å få personale nok, og især førskole-/barnehagelærere nok. Men personale måtte jo barnehagene ha, og da framstod assistentene som en fleksibel ressurs, sier Johansson.



Jan-Erik Johansson (Jan-Erik.Johansson@hioa.no) er professor ved barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

MANGLENDE POLITISK VILJE

Han mener at det nesten er revolusjonerende i en norsk kontekst at man nå sier at det trengs *mer* personale med universitetsutdanning for «å passe barn». På en sterkt kvinne dominert arbeidsplass som barnehagen har utdanning ikke vært en selvfølge.

Han peker videre på at i meldingen *Framtidens barnehage – Stortingsmelding 24 (2012–2013)*, loves det 50 prosent barnehagelærer/pedagog-andel senest i 2020. Det betyr at det trengs 50 prosent flere barnehagelærere/pedagoger enn det vi har i dag, og dette er ingen liten oppgave å løse. Det trengs en meget stor satsing på utdanningsinstitusjonene og på videreutdanning av assistenter og barn- og ungdomsarbeidere.

– Vi kan bare håpe at dette vil lykkes, sier Johansson.

– Jeg mener Smebys artikkel om barnehagelærerne som profesjon er interessant og viktig, men den gir bare et halvt bilde av saken, sier Johansson. – Den gir et bilde av hvordan samfunnet ser på yrkesgrupper og hvordan disse forholder seg til hverandre. Smebys teoretiske perspektiv, som jeg vil kalle maktsosiologisk, avgrensner og visker ut det som barnehagelærerne selv vurderer som viktigst i sin profesjonelle yrkesutøvelse.

Johansson mener at i et kvinnehistorisk perspektiv ser vi at førskolelærerne bestandig har møtt det argumentet at de er amatører med et altfor stort fokus på det huslige. På denne måten har barnehagen ikke blitt akseptert som et viktig pedagogisk alternativ for eksempel til direkte trening av skoleferdigheter.

AS/tekst og foto

Les **FØRSTE STEG** digitalt



1. Gå inn på udf.no/forstesteg-eblad
2. Velg utgave
3. God lesing!

Forskning med lekmannsperspektiv

«Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon», sier Jens- Christian Smeby i Første steg. Påstanden hans bygger på en undersøkelse av førskolelæreres oppgaver i barnehagen. Fortolkningen og kategoriseringen av disse oppgavene er for en førskolelærer vanskelig å knytte til barnehagens oppdrag og kunnskapstradisjon.



TURI PÅLERUD

(turpal@udf.no) er rådgiver for den politiske ledelsen i Utdanningsforbundet (foto: Petter Opperd).

I undersøkelsen av barnehagelæreres profesjonalitet velger Jens-Christian Smeby å se på barnehagelæreres oppgaver løsrevet fra barnehagens lov og rammeplan. I stedet for å diskutere barnehagelæreres oppgaver og kunnskap på bakgrunn av barnehagens mandat og kunnskapstradisjon, velger han å analysere disse spørsmålene slik de kan forstås for en lekmann. Når jeg velger å bruke «lekmann»-begrepet er det selvsagt ikke fordi jeg trekker Smebys forskningskompetanse i tvil. Uttrykket refererer til den forskningen som ligger til grunn for Smebys analyse, nemlig forskningsprosjektet *Meistring av førskulelærarrolla i eit yrke med lekmannspreg* (MAFAL).

I MAFAL-forskningen beskrives tre hovedgrupper av oppgaver: *lederoppgaver*, *pedagogiske oppgaver* og *praktiske oppgaver*. I denne inndelingen er sond-

ringen mellom pedagogiske og praktiske oppgaver særlig problematisk. Det som framstilles som pedagogiske oppgaver er å lede femårsklubb, samlingsstunder, estetiske aktiviteter og å lære barna tall og bokstaver. Dette er aktiviteter som lekmannen kan assosiere til pedagogisk arbeid ved at de minner om egne erfaringer fra skole og undervisning. Denne lille listen kan imidlertid ikke utledes som spesielt viktig på grunnlag av barnehagens rammeplan. Grunnen til dette er at barnehagens pedagogikk hviler på en læringsforståelse som ikke trekker grenser mellom undervisning, lek og omsorg. Denne læringsforståelsen er både teoretisk fundert og godt dokumentert.

LÆRING I HVERDAGSLIG SAMHANDLING

Barnehagens pedagogikk bygger på kunnskap om at mennesker lærer i mange ulike situasjoner, ikke bare i det vi definerer som undervisningssituasjoner. Barnehagens tradisjon hviler på det som i læringsforskningen kalles sosiokulturell læringsforståelse (Säljö

2001), men finner også støtte i annen pedagogisk, psykologisk og sosiologisk kunnskap. Et rikt tilfang av teori beskriver hvordan mennesker lærer i hverdagslig aktivitet – i samspill med andre. I slik hverdagsaktivitet lærer barn sosiale omgangsformer, å ta andres perspektiv og de lærer om seg selv (Frønes 2006, Bruner 1997, Mead 1934/1972). Barn lærer å tenke, løse problemer, lage hypoteser og utforske et felt for å finne svar på sine spørsmål (Vygotsky 1978, Pramling, Sheridan og Johansson 2009, Piaget 1936/2007). Samtidig lærer de kultur, språk og språklige strategier (Gjems 2009, Vygotsky 1974). De lærer også om for eksempel matematiske og naturfaglige forhold (Björklund 2012, Doverborg og Pramling 2001, Thulin 2006).

Selv om læring skjer i hverdagslig aktivitet er det likevel ingen selvfølge at barn har like godt utbytte av samvær og samspill. Det er gledelig at de siste ti årene har kommet mye ny forskning som anvender klassisk og nyere teori i en barnehagesammenheng. Vi lærer stadig mer om hvordan barnehagelærere kan bruke denne kunnskapen for å støtte barns dannelsesprosesser og deres utvikling. Det er nok riktig at mange barnehagelærere ikke er flinke nok til å kommunisere sammenhengen mellom sine arbeidsmåter og den kunnskapen disse hviler på. Det er heller ingen selvfølge at barnehagelærere arbeider i tråd med den kunnskapen som finnes. En viktig brikke

i profesjonaliseringen må derfor rette seg mot å knytte bånd mellom barnehagens lærere og den forskning som gjøres i feltet.

PRAKTISKE OPPGAVERS PEDAGOGISKE VERDI

Smeby mener at barnehagelæreres deltagelse i praktisk arbeid hindrer en profesjonalisering. Som praktisk arbeid kategoriserer MAFAL-forskningen det å delta i fysiske aktiviteter, delta i av- og påkledning, lese for barna, delta aktivt i frilek, utføre praktisk arbeid sammen med barn og skifte bleier. For en barnehagelærer er det en gåte hvorfor disse oppgavene IKKE er pedagogiske oppgaver.

Selv har jeg flere ganger sittet i toppen av klatrestativet på utelekeplassen og hatt rollen som «ugle i treet», samtidig som jeg utfører det samme pedagogiske arbeidet som andre lærere gjør når de sitter med en bunke stiloppgaver, leder en klasse gjennom en hinderløype eller studerer klassens formingsprodukter. Denne oppgaven kalles vurderingsarbeid. Som observatør, med en legitim plass i barnas lek, har jeg fri tilgang til å se og forstå barns samspillsprosesser, konfliktløsning eller utvikling av lekete-maet. Jeg kan også vurdere enkeltbarns bruk av språk, motorikk og sosiale ferdigheter i en situasjonen som klassisk teori om læring (Vygotsky 1930/1978) beskriver som en optimal situasjon for barns læring.

Det samme kan sies om alle de praktiske oppgavene som Smeby lister opp. Alle situasjoner hvor barn inkluderes i meningsfull aktivitet, er potensielle læringssituasjoner. Men graden av læring i slike situasjoner kan absolutt påvirkes av pedagogens samhandling med barna. Det er ikke gitt at disse situasjonene gir positive læringserfaringer. I en stor gruppe barn kan også leken føre til destruktivt samspill og stereotyp rolleatferd. Barnehagelæreren kan ikke nøye seg med å være observatør – men må veksle mellom ulik grad av målrettet involvering i barnas aktivitet.

En trend i den internasjonale faglige dialogen om *early childhood education* er at den tematiserer pedagogenes involvering i barns lek og daglige samvær (Carr 2001, Siraj-Blatchford 2009). Begreper som *scaffolded play* og *sustained shared thinking* peker på hva som er kvalitet ved pedagogens samspill med små barn. Mange setter ord på læringspotensialet som finnes i de aktivitetene som MAFAL-forskningen kategoriserer som praktisk arbeid. Jeg vil fremheve at det slett ikke er en uproblematisk tilnærming til barns læring vi ser i mye av den kunnskapen som bringes til torgs. Det er all grunn til ikke å fortolke *alt* samspill som læringsaktiviteter – det meste av barns aktivitet i barnehagen skal først og fremst tjene den hensikt å gi barn rom for å uttrykke seg og leke med venner gjennom lek og selvvalgt aktivitet. All sosial aktivitet har en mening for dem som deltar i den – og

for barn selv er det som regel ikke læring som danner en overordnet mening. Likevel lærer de i samhandlingen, og for pedagogen kan det være en viktigere oppgave å arbeide for et godt inkluderende sosialt miljø, enn å definere hva slags læringsutbytte barn skal ha. Mange ganger er det vel så viktig for en barnehagelærer å forstå når han eller hun skal holde seg tilbake, som når en skal gripe inn i barns aktivitet. Dette er en krevende pedagogrolle som fordrer både etisk bevissthet og kunnskap. Alle barnehagelærere har ikke denne kunnskapen i dag – mange barnehagelærere mister også mye av sitt kunnskapsgrunnlag i møte med en arbeidssituasjon uten tid og mulighet til faglig samhandling. Men i profesjonskollektivet finnes det også mange barnehagelærere som mestrer disse avveingene på en svært god måte.

Å gi fra seg muligheten til å leke med barn, observere barns lek, delta i av- og påkledning og bleieskift, ville for barnehagelærere være å gi fra seg en viktig arena for pedagogisk arbeid. En slik utvikling ville være et tilbakeslag i arbeidet med å utvikle en didaktikk som passer for barnehagen – og som ikke bare er en «light»-versjon av skolens (Pålerud 2013). Dessuten ville barnehagen med stor sannsynlighet bli et dårligere sted for barns læring og utvikling. ►





HVA ER DET SOM GJØR AT EN HANDLING ER SVAR PÅ EN OPPGAVE?

Når en betrakter andres handlinger, må en forstå konteksten handlingene oppstår i. Jeg mener at MAFAL-forskningen ikke er så relevant som den burde vært, fordi den ikke forholder seg til barnehagens kunnskap og mandat. Første gang jeg fikk presentert funn fra MAFAL-forskningen satt jeg i et auditorium på Høgskolen i Oslo. Funnene ble presentert av Jens- Christian Smeby, ledsaget av en elektronisk presentasjon. Et tyvetalls tilhørere lyttet og stilte spørsmål. Jeg arbeidet den gangen i førskolelærerutdanningen, og det slo meg at i dette auditoriet sto jeg selv i forrige uke, og snakket til en forsamling studenter mens jeg viste en elektronisk presentasjon. I løpet av siste måned hadde jeg også vært tilhører i dette auditoriet mens studenter la fram sitt arbeid – presentert gjennom en forelesning og ledsaget av en elektronisk presentasjon. Jeg hadde også relativt nylig vært tilhører, sammen med et tyvetalls medarbeidere, mens min studieleder ga informasjon som var ledsaget av en elektronisk presentasjon.

Hva er poenget mitt med å fortelle dette? Jo – det forteller noe om at tilsynelatende like handlinger kan ha helt forskjellig hensikt og de kan kreve helt ulik kompetanse. Smeby, førskolelærerstudenten, studieleder og jeg gjennomførte omtrent de samme handlingene, på det samme stedet og for en gruppe tilhørere. Men betyr dette at vi alle sammen gjorde det samme? Hadde handlingen den samme hensikt og krevde handlingen den samme kunnskap? Selvsagt ikke! Smeby drev forskningsformidling, studentene befant seg i en vurderingssituasjon, studielederen drev med arbeidsledelse og jeg underviste.

Tilhørerne hadde også ulike roller – men for «lekmannen» ville disse situasjonene fortone seg som helt like. Det ville kanskje ikke gi veldig god informasjon om forskjellen på forskerens, lektorens, studentens og studielederens oppgaver og ansvar å spørre: «Hvor ofte snakker du til en forsamling samtidig som du bruker en elektronisk presentasjon? Syns du at du klarer dette på en god måte?»

Enhver handling må forstås ut fra den meningsfulle sammenheng den inngår i, og hvilken hensikt den har. Altså – hvilken oppgave er denne handlingen ment å skulle møte. Derfor er det vanskelig for en barnehagelærer å forstå at det å leke med barn, eller lese for barn, skulle kunne betraktes som praktisk arbeid – og noe som atskiller seg fra pedagogisk arbeid. I barnehagens mandat er lek, omsorg, læring og danning uløselig knyttet til hverandre.

BARNEHAGELÆRERES STRATEGIER FOR PROFESJONALISERING

Smeby argumenterer for at en strengere arbeidsdeling i barnehagen ville styrke barnehagelæreres profesjonalisering. Det er også mulig å argumentere for at et slikt tiltak ville innebære en deprofesjonalisering. En streng arbeidsdeling – hvor barnehagelærere avgrenser pedagogisk arbeid til samlingsstunder og formelle læringsaktiviteter planlagt og ledet av barnehagelærere – ville gjøre at barnehagelærere overlater de mest effektive læringssituasjonene til personale uten pedagogisk kompetanse. En slik utvikling ville være et knefall for en faglig forståelse som ikke er i tråd med barnehagens tradisjon og med viktig pedagogisk forskning.

Det ville kreve en helt ny artikkel å diskutere viktige alternative strategier

for barnehagelæreres profesjonalisering. Jeg vil i denne sammenhengen nøye meg med å peke på nødvendigheten av å skape aktivitet omkring ny barnehageforskning. Dette krever systematisk etter- og videreutdanning, oppdatering av grunnutdanningsmiljøene, utvikling av nye masterstudier og et tettere samarbeid mellom forskere og praksisfelt. Min kjennskap til de siste års utvikling av kunnskapsgrunnlaget til barnehagelærerprofesjonen, gjør meg optimistisk med tanke på utviklingen i feltet.

REFERANSER

- Björklund, C. (2012): Didaktisk diskusjon om barnträdgårdslärares möjligheter att arbeta med matematik i finländsk småbarnsfostran. I: Nordisk Barnehageforskning.
- Brüner, J. (1997): Utdanningskultur og læring. AdNotam.
- Carr, M. (2001): Learning Stories. Assessment in Early Childhood Settings. London: SAGE.
- Doverborg Pramling (2001): Små barn i matematikkens verden. Pedagogisk forum.
- Frønes, I. (2006): De likeverdige. Gyldendal Akademisk.
- Gjems, L. (2009): Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mead, G.H. (1972): Mind, Self and Society. The University of Chicago Press.
- Piaget, J. (2007): The construction of reality in the child. International Library of Psychology. Developmental Psychology. Routledge.
- Pramling, I., Sheridan, S. og Johansson, E. (2009): Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolas som miljö för barns lärande. Göteborgs Universitet.
- Pålerud, T. (2013) Didaktikk for en demokratisk barnehage. Bergen: Fagbokforlaget
- Siraj-Blatchford, I. (2009) Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A 'Vygotskian perspective' in Educational and Child Psychology 26 (2).
- Säljö, R. (2001): Læring i praksis. Oslo: Cappelen.
- Thulin, S. (2006): Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommuniserar naturvetenskapliga fenomen. Acta Wexionensia 102/2006 University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1974) Tænkning og sprog. København: A. Diederichsen.



– Bli med på tvilskonferansen i Bergen! Følg med på planleggingen av programmet på www.tvil.no, der du også finner påmeldingsskjemaet til konferansen 10. og 11. september, sier Per Arneberg, som til daglig arbeider med kurs, konferanser og profesjonsetikk i Utdanningsforbundet.

– Gir **ny glød** i det daglige

– Tvilskonferansene er et sted for refleksjon og samtale, sier Per Arneberg, seniorkonsulent i Utdanningsforbundet og deltaker på årets tvilskonferanse i Bergen. Han vil gjerne ha med seg flest mulig av Første stegs lesere.

Mange medlemmer av Utdanningsforbundet har vært på et kurs eller en konferanse der Per Arneberg har vært arrangementsansvarlig, konferansier, ordstyrer eller lignende. Han er også medlem av arrangørgruppen for årets tvilskonferanse 10. og 11. september, som representant for forbundet.

Utdanningsforbundet har vært medarrangør av tvilskonferansene i en årrekke, og Arneberg har vært forbundets representant i arrangørgruppen sammen med redaktøren for det tidskriftet du leser nå. Årets konferanse i Bergen er den 13. i rekken.

Årets konferanse har tittelen *Seg selv – nok*. Den som kan sine klassikere, vil straks assosiere til Henrik Ibsens *Peer Gynt*; Peer havner i Dovregubbens hall der mottoet er: *Troll, vær deg selv – nok!* Det var et ikke velment spark mot egne landsmenn fra Ibsens side, mens Arneberg ser det slik: – Tvilskonferansen er

et sted for refleksjon og samtale. Den er et forsøk på å utfordre skråsikkerheten, et forsøk på å løfte fram folks begrunnelser og unngå stigmatisering ved å stille spørsmålstegn ved folks motiver. Nettopp denne typen spørsmålstegn vil lett lamme enhver samtale og stenge for videre innsikt. Vi må unngå en tenkning der det å vinne debatten blir de viktige.

ARBEIDET MED PROFESJONSETIKKEN

– For en fagforening er solidaritet og kollektiv bevissthet sentralt. Dette utfordres av en økt vektlegging av individualisme og jeg og mitt. Hvordan forholder vi oss til dette? Vi må løfte fram verdigrunnlaget vårt, noe vi gjør gjennom arbeidet med profesjonsetikken, og vi må få til gode dialoger om dette i det offentlige rom, som for eksempel på tvilsdagene, sier Arneberg.

I arrangørgruppen ser han det som

sin oppgave å komme med faglige innspill. Under selve konferansen er han møteleder under enkelte programposter. Sitt personlige utbytte av arbeidet i tvilskonferansesammenheng finner han i mye ny kunnskap, det å treffe mange engasjerte og inspirerende mennesker, og derigjennom det å få ny glød til det daglige arbeidet i Utdanningsforbundet.

FOR SIKRE PÅ TVILEN?

– Styrken ved tvilskonseptet slik det utfolder seg under konferansene, er åpenheten og mangfoldet i formidlingsuttrykk, og kombinasjonen av fag og kultur, sier han. – Bruken av engasjerte musikere, forfattere og foredragsholdere som likeverdige formidlere er meget spennende. De ulike formidlingsformene utgjør en flott helhet.

– En mulig svakhet kan være at alle kanskje litt for unisont slutter opp om tvilen, vi kan kanskje bli litt for sikre på tvilens fortreffelighet. Vi må kanskje våge å få inn flere stemmer som utfordrer hverandre under disse konferansene – vi kan ha godt av å få fram ubehaget, sier han. **AS/tekst og foto**

Barnehagelæreren som deltaker – og frykten for å bli spist opp

Det å være pedagog innebærer nettopp en oppspising, og forfatteren vil ikke være den foruten. Å godta oppspising innebærer også å avstå fra å hysje på barna for å tvinge dem til stillhet – forfatteren ser paralleller til når barnehagelærere blir hysjet på av politikere og andre når de målbærer sine profesjonelle meninger.



Kronikkforfatteren er **BIRGITTE FJØRTOFT** (birgittefjortoft@gmail.com), master i førskolepedagogikk og pedagogisk leder i Thor Olsen Barnehage i Oslo (privat foto).

Jeg vil begynne denne artikkelen med en fortelling om en jente jeg kjente. Da jeg kjente henne var hun fire år. Hun hadde lite verbalt vokabular, men desto større emosjonelt språk. Hun viste tydelig motstand mot urettferdighet og uttrykte følelser med sterk tydelighet. Gjennom sin kroppslighet og tilstedeværelse viste hun med hele seg hvem hun er. Hun viste oss sin måte å være i verden på, noe som tilsynelatende var et stort problem for en barnehageansatt på jentas avdeling. Dette ble følgelig tema for et gruppemøte. Den barnehageansatte hadde nemlig funnet en løsning! Og ikke nok med det, hun hadde funnet en løsning som *virket*! Snakk om flaks. Løsningen formulerte hun som *ignorering*.

Ordet gir meg grønsninger. Når vi kan foreslå ignorering av et menneske for å (sitat) «dempe henne»- er det egentlig mulig å utvise et større overtramp på den Andres annerledeshet? Hennes måte å fortelle om sin verden på, ble i denne sammenhengen definert som «sutring og hyling uten grunn». Uten grunn. Overtrampet begynner allerede med definisjonen og formuleringen. Løsningen virket, fordi jenta ble stille av ignoreringen. Hun sluttet å gråte. I læringsdiskursens språk betyr dette at metoden virket. *What works*.

WHAT WORKS – LÆRINGSDISKURSENS OVERTRAMP

Denne hva virker-trenden spiller inn i en dreining i dagens språk om utdanning. Et økt fokus på utdanning som en teknisk praksis, og språket dette bringer med seg, skaper en ny diskusjon om hva utdanning skal være og være til for. Dahlberg & Moss (2005) beskriver dette

tekniske språket som en del av en større dominerende diskurs, det jeg velger å kalle læringsdiskursen. Det er en diskurs med røtter i opplysningstida, utviklingspsykologien og modernismen og som på mange måter har vært avgjørende for hvordan vi tenker, snakker, skriver og gjør pedagogikk, hvor en teknisk praksis og et økonomisk språk om menneskelige egenskaper og relasjoner synliggjøres. En rekke konsepter, verdier og prioriteringer kommer til syne i denne diskursen, og disse blir styrende for våre ideer, tanker og handlinger.

Dahlberg & Moss lister opp en rekke slike konsepter de mener denne diskursen er bærer av; *outcomes, cost – benefit, readiness for school*, og skriver at slike ord og uttrykk etter hvert har blitt en selvsaghet i språket om utdanning og institusjoner for små barn.

Det er ikke vanskelig å finne igjen disse uttrykkene i det norske språket. «Tidlig innsats», «effektiv læring», «kvalitetssikring», «språkutvikling» og «årsak – virkning» er alle uttrykk som blir gjentatt og godkjent som selvfølgheter når det snakkes om barnehage og andre institusjoner for barn.

Denne kronikken bygger på et foredrag forfatteren holdt på kveldsseminaret Barnehagelæreren: Deltaker eller tilskuer? i Lærernes hus i Oslo 23. januar i år.



Ill.: Karl Rikard Nygaard

ET SKRÅSIKKERHETSSPRÅK

Det er et språk med en slik skråsikkerhet at det kan virke som om det virkelig har funnet svaret på det meste. Både på hva pedagogikk er (eller bør være), hva «riktig» læring er, og hvordan dette skal

gjøres. Det finnes ikke usikkerhet eller ubestemmelighet i dette språket. Pedagogikk og læring blir fremstilt så enkelt som bare det, «vi har funnet løsningen!» roper dette språket til meg. Det er *man-gelen* på usikkerhet og ubestemmelighet

som gjør meg skeptisk. Språket har en oppskriftmessig og fremtidsrettet klang; gjør du sånn nå, så blir det slik i fremtiden. Og det skaper en praksis hvor det plutselig er mulig å fremme ignorering av et barn som en løsning som virker.

Gert Biesta (2010) skriver at spørsmålet om hva god utdanning er, har blitt erstattet med tekniske spørsmål om effektivitet og effekten av utdanningsprosesser. Den stadig mer etablerte målingskulturen innenfor utdanning og forskning er en manifestasjon på dette skiftet av fokus, skriver Biesta, og dette ser vi også på barnehagefeltet. Et økt krav til dokumentasjon, kartlegging og rapportering er i aller høyeste grad et eksempel på en målingskultur og en interesse for «hva som virker».

Smeyers (2006) skriver at utdanning har blitt et hovedområde for «hva virker»-forskning. Det dreier seg om kvantitativ empirisk utdanningsforskning, hvor interessen ligger i å finne effekten av ulike variabler og de signifikante sammenhengene mellom disse (ibid). Veien en må gå for å få denne «sikre» kunnskapen om hva som virker er, som det oftest blir argumentert for, med vitenskapelig evidensbasert forskning, gjennom storskala randomiserte kontrollstudier. Slike studier befinner seg innenfor instrumentell, ofte kvantitativ empirisk forskning, noe som det



flere steder blir etterspurt og understreket behovet for mer av, spesielt innenfor pedagogisk forskning.

KVANTITATIVE STUDIER DEFINERES SOM BEST

I Stortingsmelding nr. 24, *Fremtidens barnehage* (2012–2013), refereres det til Stortingsmelding nr.41, *Kvalitet i barnehagen* (2008–2009), som i kapittel 3 slår fast at:

«(...) kunnskapsgrunnlaget på barnehagefeltet ikke var godt nok, og at det derfor var nødvendig å satse på mer og bedre forskning og statistikk og å utvikle et nasjonalt system for å følge med på utviklingen av kvaliteten i barnehagesektoren.»

Det skal altså satses på mer og «bedre» forskning, og denne forskningen skal være statistisk basert og ha en instrumentell verdi. Dette blir den eneste metoden som kan gi «sikker» kunnskap om «hva som virker» (Biesta 2010). Videre i meldingen står det i kapittel 3.4 at:

«Barnehageforskningen var tidligere dominert av små, kvalitative studier. De siste årene har metodegrunnlaget blitt mer balansert ved at det er utviklet mange kvantitative prosjekter, herunder longitudinelle studier.»

Det er tydelig at det er de kvantitative studiene som blir definert som den beste forskningen og at det er denne metoden det skal satses på fremover, «slik at vi får kunnskap om de langsiktige effektene av barnehage» (ibid). Denne «hva virker»-inngangen ble allerede formulert i 1980-årene, men det er først i de sene 1990-årene at denne måten å tenke

på har blitt etablert og festet seg. Hvilke tanker om pedagogikk ligger bakenfor en slik hang til denne type kunnskap?

Biesta skriver at denne forskningen er basert på ideen om at profesjonelle gjør noe, at de administrerer en behandling, intervensjoner i en spesiell situasjon, for å få frem en bestemt effekt. I stortingsmeldingen ytres det i kapittel 3.4 også at slike intervensjonsstudier er ønsket:

«Det er for få intervensjonsstudier i barnehageforskningen, definert som bruk av randomiserte, kontrollerte forsøk. Slike intervensjonsstudier gir bedre mål på effekt av tiltak enn andre metodiske tilnærminger.»

ÅRSAK OG VIRKNING

Interveneringen blir årsak, og utfallet eller resultatet av denne inngripen blir virkningen. Resultatet av ignoreringen, at jenta blir stille, blir virkningen. I dette språket blir det vanskelig å stille andre spørsmål enn tekniske, hva gjelder barnehagens formål. Det blir de tekniske spørsmålene knyttet til effekt og virkning det blir mulig å stille. Spørsmål om barnehagens effekt eller nytte.

Etterspørselen etter denne type kunnskap ser jeg på som en del av en disiplinerende teknikk, fordi den har fått så stor innvirkning på læringsspråket og fordi denne etterspørselen i neste konsekvens påvirker vår pedagogiske praksis. Og hvordan vi ytrer oss om vår profesjon. Slike teknikker eksisterer ikke i isolasjon, men er deltakende i formasjonen av dominerende diskurser og sannhetsregimer (Dahlberg & Moss, 2005). Dette tekniske språket blir den eneste legitime måten å snakke og skrive om barnehage på. Offentlige styringsdokumenter og rammeverk spiller en viktig rolle i utformingen av diskurser, om hva som er «lov» å tenke, gjøre og si. Det spiller en viktig rolle i hvilket vokabular vi har tilgjengelig for utøvelsen av vår profesjon.

Å TØRRE STÅ FREM – REGLER OG FRAVÆR AV ETIKK

Og *det* er et viktig poeng når vi skal diskutere barnehagelæreres ytringer, både ut i det offentlige rom, men også i aller høyeste grad inne på avdelingen eller basen. Våre ytringer handler, for meg, om å tørre stå frem. Vi må tørre å kommentere vår egen kunnskap. Vi må tørre å stå frem med en kunnskap og en evne til skråblikk på fastsatte praksiser.

Overtrampet begynner allerede med definisjonen og formuleringen. Skal slike definisjoner av mennesker få lov til å stå urørt? Eller skal vi, som ansvarlige pedagoger, tørre å stikke fingeren borti? Jeg tenker at den eneste etiske måten å forholde seg til slike sannheter på, er å ta borti dem, stille spørsmål til dem. For etikken glimrer ofte med sitt fravær i diskusjoner om barnehagens innhold og vår praksis.

Etiske dilemmaer eksisterer hele tiden. Og ikke kun i de situasjonene som tradisjonelt er blitt sett på som etiske dilemmaer, for eksempel om jeg skal «bestemme» at Lars skal få leke med Lise og Gustav, når Lise og Gustav ikke vil. Eller hvordan jeg skal forholde meg til at Vegard forteller at mamma slår ham. Dette er den type etiske situasjoner jeg opplever blir trukket frem, når det snakkes om etikk i barnehagen.

Jeg opplever derimot ethvert møte med den Andre, med barnet, som et etisk møte. Straks jeg møter deg, står jeg ansvarlig overfor deg, i motsetning til om det er en ting, et objekt, jeg forholder meg til. Hvordan jeg forholder meg til disse møtene, møtene med det som er annerledes enn meg selv, og hvilke beslutninger jeg tar – det er der det etiske perspektivet ligger. Det etiske forsvinner idet vi allikevel later som om mennesket foran meg er et objekt.

En slik objektivering kommer til syne om det er metoder eller rigide regler som skal ta beslutningen for meg.

– Hvis jeg vet på forhånd hvilken beslutning jeg skal ta, da er det ingen beslutning, sier den franske filosofen

Jacques Derrida. For Derrida er det nettopp umuligheten ved å ta en beslutning som gjør beslutningen mulig. Dette er en ganske annen forståelse av beslutning enn den tradisjonelle forståelsen i den vestlige metafysikken, hvor en forestilling om at beslutninger tas på grunnlag av nøye vurderinger, rasjonelle overveielser og fornuftig beregning er rådende. Det kan se ut til at evidensbasert forskning på pedagogikkfeltet ønsker å gi pedagoger sikre løsninger og svar på hvordan vi skal utøve vår praksis i barnehagen. Det kan se ut som den vil gi oss den kunnskapen som trengs for å ta de «riktige» beslutningene til «riktig» tid.

Metodene som får stempel som de «beste», det være seg Bravo-kort eller Tras, skal gi pedagoger klare, universelle retningslinjer for hvordan vi skal møte barnet i ulike situasjoner. Det kan se ut som om den kunnskapen vi får er så sikker at vi ikke trenger noe mer enn akkurat den. Dette er en tydelig objektivisering av mennesker og menneskelig interaksjon i mine øyne. Det er en objektivisering og en sterk forenkling av noe som er langt mer komplekst enn det som kan få plass i en universell metode, og det vitner om en ganske annen forståelse av beslutningstaking og pedagogisk ansvar enn den vi finner hos Derrida.

DET USIKRE OG UBESTEMMELIGE – ETISK PEDAGOGIKK

Det usikre og ubestemmelige synliggjør det etiske i situasjonen. Derrida sier at beslutninger blir tatt utenfor riket av kunnskap. Selv om en vet og kan aldri så mye på forhånd, vil beslutningen kreve et sprang fra denne kunnskapen. En slik beslutning er rettferdig overfor den Andre, ettersom den higer etter å se singulariteten i den Andres annerledeshet. I motsetning til rigid å følge ett sett med regler eller normer for hvilket valg som skal tas, etterlyser Derrida denne oppmerksomheten mot hva som er det spesielle i akkurat denne situasjonen.

Pedagoger står i dette paradokset

hver dag i møtet med menneskene i barnehagen. Men vi forholder oss også til loven, til rammeplan og stortingsbestemmelser, de ligger der som et grunnlag for beslutningene som skal tas. Det er ikke snakk om å sveve avgårde i et ubestemmelig rom, hvor beslutninger tas helt vilkårlig og vi ikke forholder oss til noe som helst. Dette opplever jeg er et vel brukt argument i barnehagen, et vel brukt argument for å opprettholde rigide regler i vår praksis. «Men hvis én får lov, da kommer alle til å ville gjøre det», hører jeg ofte når regler holder på å brytes.

Det er denne tviholdingen på reglene som førsteprioritet jeg er skeptisk til, og som jeg mener blir uetisk. Regelen får førsteprioritet, og argumentet blir at det kommer til å oppstå totalt kaos. Hvis Trine og Lina får lov til å leke i garderoben (noe som egentlig er strengt forbudt), da er tydeligvis konsekvensen at alle barnehagens barn kommer til å befinne seg nettopp i garderoben på samme tid og leke helt vilt der. Det er denne bekymringen for kaos som forundrer meg litt.

Derrida sier at beslutningsøyeblikket inneholder galskap. Er det denne galskapen vi er så redde for? Er ikke den bare menneskelig? Jeg undrer meg over om en praksis basert på disse ufravikelige reglene kanskje er en mindre skummel praksis å forholde seg til, for mange. Men etikk er verken enkelt eller behagelig. En etisk pedagogikk befinner seg i mine øyne i spennet mellom regel og usikkerhet. Jeg vil ikke rope hurra for en fullstendig ustabilitet, men jeg tror både vaklingen og det usikre er viktige elementer i en etisk praksis. Om jeg forholder meg låst til regler og ikke har øye for forskjelligheten i alle møtene i løpet av en dag, da overser jeg og tramper på barnets annerledeshet, jeg stjeler den på et vis. Om jeg følger regelen, det som står svart på hvitt, uansett hva barnet gjør. Det er den enkle måten. Dette er for meg uetisk.

EN ANSVARLIG MÅTE Å YTRE SEG PÅ

Det er det jeg prøver å si med denne artikkelen. Jeg forsøker å stille noen spørsmål til praksiser som blir gjentatt så mange ganger at de til slutt blir sanne. Og det eneste som er «lov». Jeg vil vise at denne spørsmålsstillingen er en måte å ytre seg på som ansvarlige førskolelærere. Det etiske blir veldig synlig om vi forsøker å se for oss samme ignoreringseksempel, men overfører det til vår fantastiske og såkalte «voksenverden».

Tenk dere at en gråtende, frustrert og irritert venninne kommer til vinkveld med resten av gjengen. «Nei, nå må vi bare ignorere henne i en periode. Jeg har prøvd det, og hun blir stille av det.»

Hvorfor blir slike definisjoner og «løsninger» plutselig akseptert når det er barn vi snakker om? Så klart mennesket foran meg blir stille, om det blir ignorert og ikke møtt i sitt forsøk på nettopp å møtes. Og hva skjer egentlig når et menneske blir stille? Er denne stillheten ønskelig i det hele tatt? Jeg har flere ganger undret meg over hvorfor stillhet så ofte blir et tema i barnehagen. Det kan virke som om vi dras mot den på et vis, stillhet blir beviset på at man har fått til en samlingsstund, har «kontroll» på en barnegruppe, er en dyktig førskolelærer. Dette forundrer meg. Det forundrer meg at kontroll og stillhet har blitt et slags bevis på at vi er dyktige i jobben vår. At vi er dyktige førskolelærere.

For meg ligger det en slags avstand i disse egenskapene. At vi ikke skal la barna komme for tett innpå oss. Et klassisk uttrykk for å beherske denne avstanden er at vi må passe på at ikke barna spiser oss opp. Jeg har selv blitt møtt av kollegaer med en stor redsel for at jeg skal bli spist opp.

Å LA SEG SPISE OG BLI GREPET – EN PEDAGOGISK FORDRING

Jeg har hatt gleden av å bli godt kjent med en annen fireåring. Han har latt meg bli berørt av hele seg, og de merkeligste, underligste og fascinerende ting oppstår

i vårt møte med hverandre. Uavhengig om det er bare er oss to eller flere tilstede – det skjer noe som er så vanskelig å sette ord på. Det skjer noe magisk. Dette har vært problematisk for flere jeg har arbeidet sammen med.

En av dem åpnet med følgende utsagn: «Han kommer til å spise deg opp snart.» Hjelpes. Men det er et gjenkjennelig uttrykk. Jeg kan legge til at tonen dette ble sagt i, muligens ikke vitner om veldig stor tiltro til min relativt korte erfaring i barnehagen. Som om dette er noe jeg sikkert kommer til å skjønne etter hvert, at denne oppspisingen kan vi ikke ha noe av.

Hvilke føringer ligger i dette uttrykket om å bli spist opp? Uttrykket «å la han spise deg opp» er kanskje ikke et like tydelig eksempel på læringsdiskursens språk som tidligere nevnte «tidlig innsats» og «langsiktige effekter», rent språklig sett. Men det er likevel et klart eksempel på læringsdiskursens språk, sett ut fra hvilke føringer som ligger bakt inn i begrepet «spise opp». Jeg opplever at det her ligger bakt inn noen holdninger om hva som er profesjonelt, hvordan en barnehageansatt skal forholde seg til barna. Å passe på at man ikke blir spist opp, drar for meg i retning av et ideal om at det bør være en synlig avstand mellom voksen og barn. En avstand som innebærer at vi ikke blir berørt, i hvert fall ikke *altfor* berørt.

Som når en jente gråter og gråter og vi foreslår ignorering. Som når en relasjon er så sterk at den kan skape magi for en hel barnegruppe. For meg blir dette en slags liksom-avstand. En avstand vi tror vi kan skape. En avstand vi tror vi har kontroll over. En avstand vi tror vi kan regulere og porsjonere ut i passelige mengder. En umulig avstand.

At denne avstanden er umulig, handler for meg om det Biesta, med referanse til Derrida, kaller *transcendental vold*. Biesta (2009) skriver at utdanning alltid innebærer en krenkelse av elevens suverenitet. Det er dette han kaller *transcendental vold*. Dette dreier

seg ikke om at pedagogiske relasjoner skal være voldelige i den forstand at det utøves fysisk vold, men det innebærer en bevissthet knyttet til den volden som utøves når en griper inn i andres liv. Denne transcendentale volden er uunngåelig i en pedagogisk relasjon, og det er også den som gjør det mulig for unike elever å bli til i verden.

Biesta skriver at vi som pedagoger alltid vil gripe inn i barnas liv, forstyrre og forandre. Vi må innse dette. Det er derfor jeg vil understreke at å være pedagog innebærer nettopp en oppspising. Og jeg ville ikke vært den foruten.

Hvorfor skal jeg ellers arbeide som pedagog? Jeg ser ingen grunn til å arbeide som barnehagelærer om jeg ikke skal la meg gripe og bli grepet. Jeg ser ingen grunn til å arbeide som barnehagelærerlærer om jeg ikke skal bli berørt eller berøre. Hvis jeg noen gang kommer dit at jeg har alle barna på en armlengdes avstand, slik at jeg kan være *helt* sikker på at jeg ikke blir spist opp – da er det pedagogiske prosjektet for meg død. En slik avstand som en teknisk praksis krever for i det hele tatt å kunne måle, kontrollere og vurdere mennesker ut i fra universelle standarder, innebærer for meg et overtramp.

NEKT Å BLI HYSJA PÅ!

Til slutt vil jeg ta dere med inn i en samlingsstund jeg en gang følte meg fanget i. Jeg fikk en uggen følelse hver gang jeg satt i dette rommet, med denne barnehagelæreren og 18 barn, hvor samlingsstunden skulle gjennomføres. Etter et par – tre slike ganger med uggen følelse begynte jeg å tenke igjennom hvorfor jeg syntes det var så ubehagelig. Hva er det som gjør at jeg ikke trives i dette rommet?

Jeg begynte å undre meg over om det kanskje var litt mye *hysjing* som utgjorde mitt ubehag. For deretter å tenke at jeg sikkert bare var hyperkritisk fordi jeg i utgangspunktet ikke er veldig begeistret for den tradisjonelle samlingsstunden. Men jeg måtte finne ut om det var hysjin-

gen som provoserte meg. Så neste dag tok jeg med notatblokka mi, og satte ett kryss for hvert hysj som ble utdelt av førskolelæreren.

Samlingsstunden varte i 16 minutter. 17 kryss ble skrevet ned i blokka. Hysjer du, ønsker du mest sannsynlig stillhet. Hysjer du, ønsker du mest sannsynlig at noen skal tie stille.



Jeg har inntrykk av at vår profesjon også blir hysjet på og oppfordret til å tie stille, i spørsmål hvor vår kunnskap virkelig burde vært deltakende og fremtredende. Jeg vil oppfordre dere til ikke å innfinne dere med å bli hysja på. Jeg vil oppfordre dere til å stå frem og forstyrre sidemannen, politikerne eller medarbeideren. Forstyrr med deres kunnskap og erfaring. Forstyrr med deres profesjon. Det er et etisk ansvar vi har som førskolelærere – vi må ytre oss for barnas skyld. Det er vårt ansvar!



Edgar Marthinsen og
Willy Lichtwarck (red.)
Det nye barnevernet
Universitetsforlaget 2014
ISBN 978-82-15-02236-9
217 sider

Barnevernet, barnehagen og bekymringsbarn

Barnevernet må forholde seg til nye klientgrupper, og barnehagelærerne trenger bedre utdanning om hvordan de skal forholde seg til såkalte bekymringsbarn.



KIRSTEN FLATEN
(Kirsten.Flaten@hisf.no) er ansatt ved Høgskulen i Sogn og Fordane / Sogndal BUP (privat foto).

Denne boken springer ut av forskningsprosjektet *Det nye barnevernet*. Redaktørene sier i forordet at de vil bevisstgjøre om det mangfold som dagens barnevern er preget av. Barnevernet har lang erfaring med klienter med lav sosioøkonomisk status, men hva når klientene er personer med høyere sosial status?

Mange barn adoptert fra utlandet ble i tenårene flyttet til institusjoner for å få tettere oppfølging av fagpersonell. De fleste av disse barna hadde vokst opp i hjem med god foreldrekompetanse og komfortable ressurser, i høyere sosioøkonomiske sjikt. Å skulle legge til rette for og følge opp slike barn stiller nye krav til barnevernet.

Forfatterne drøfter også fars rolle i familien. Barnevernet har tradisjonelt rettet oppmerksomheten mot mor; i det

nye barnevernet må innsatsen rettet mot far intensiveres.

UNDERRAPPORTERING

Barnehagen har opplysningsplikt overfor barnevernet ved mistanke om overgrep, mishandling og omsorgssvikt. Barnehagepersonalet møter barnets foresatte når disse bringer og henter, og de får således ofte god kontakt med de foresatte. Ingen andre faggrupper har disse hyppige og naturlige møtene.

At barnehagen i liten grad leverer bekymringsmeldinger er i og for seg bra, særlig dersom dette er et uttrykk for hvordan barns reelle omsorgsforhold er. Men slik er det dessverre ikke. Det er langt flere barn og foreldre som trenger den støtten barnevernet kan gi, enn det som blir rapportert.

Barnehagepersonalet mangler faguttrykk egnet til å beskrive sine bekymringer, og begrepet 'bekymringsbarn' er så lite dekket i utdanningen at det fører til handlingslammelse.

De fleste barnehager har rutine for samarbeid med barnevernet. Hvordan

følges så rutinen opp i praksis? De barnehageansatte har ofte liten tillit til barnevernet, noe som kan skyldes at barnevernet krever informasjon uten plikt til å informere tilbake. Barnevernet er riktignok nå pålagt å melde tilbake om meldingen fra barnehagen er mottatt, et forsøk på å skape et mer åpent system.

Fremdeles er det flest gutter som blir fanget opp tidlig, fordi gutters utagering er så tydelig. For jenter er det langt mer vanlig å 'forsvinne litt' gjennom tilbaketrekning og taushet, når noe ikke er som det skal. De barnehageansatte er i ferd med å bli mer bevisste på dette fenomenet. Tendensen nå er at styrere ber om mer kunnskap og innsikt i hvordan man i barnehagen kan identifisere tegn på at et barn trenger hjelp.

BÆRE ELLER BRISTE

Ikke alle barn som blir meldt til barnevernet har behov for tiltak, men for barn som trenger det, kan en slik melding bety et bære eller briste. Barnehagen må arbeide særskilt med forholdet til foreldrene i slike saker, men dette merarbeidet er ingen grunn til å la være å melde.

En kort presentasjon av bidragsyterne, ikke bare av redaktørene, burde vært med.



Anne Greve, Turid Thorsby Jansen
og Morten Solheim
Kritisk og begeistret
Barnehagelærernes fagpolitiske historie
Fagbokforlaget 2014
ISBN: 978-82-450-1298-9
169 sider

Interessant og veldisponert, men ufullstendig

Anmelderen er kanskje mer kritisk enn begeistret over denne boka; hun mener den skjemmes av omtrentligheter, og hun spør hvor barna er i forfatternes og bokas fagpolitiske engasjement.



INGEBORG TVETER THORESEN
(t-thores@online.no) er tidligere
førstelektor ved Høgskolen i Vestfold
(privat foto).

Kritisk og begeistret er en bok om barnehagelæreryrkets fagpolitiske historie. Forfatterne Anne Greve, Morten Solheim og Turid Thorsby Jansen er tre generasjoner utdannet ved samme institusjon. De har undervist ved barnehagelærerutdanningene i Oslo og Vestfold, og de vil gi sin innsikt videre. Det vekker interesse. Fortellingen, særlig basert på Thorsby Jansens og Greves hovedoppgaver i barnehagepedagogikk, gir bakgrunnen for det jeg ser som barnehagelærernes eierskap til barnehage og utdanning. Boka er godt disponert.

Kapitlet *Barnehagelærernes forbilder* løfter fram de pedagogisk- filosofiske røttene hos Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, og tradisjonen etter dem. Det viser hvordan både pedagogikk og yrke har fått idealer og innhold. Kapitlet bør inngå som pensum i utdanningen.

Kapitlet *Barnehagelærernes allianser og fagforeninger* viser hvordan pionérene arbeidet fram saker og perspektiver.

Dette bidrar til en nødvendig bevissthet om maktstrukturenes betydning, men historien har også et kritisk poeng: for sterkt vern om egne interesser kan stenge for livsnødvendige og nødvendige endringer. Boka utelater imidlertid barnehagelærere som også har deltatt i fagpolitisk arbeid, med utredninger, som konsulenter i departement, hos fylkesmenn og i kommuner,

Kapittel 3 viser utdanningens utvikling «fra å være privat utdanning med selvråderett til å bli en offentlig utdanning med nasjonale føringer for arbeidet», side 88. Barnehagens og utdanningens historie henger nøye sammen (Ellingsæter & Gulbrandsen 2003; Korsvold 1997). Det er spenninger i utdanning og yrke mellom tradisjon og fornyelse, teoretisk og praksisbasert kunnskap, faglig frihet og offentlig styring (s. 105 ff.). Med høgskolereformen i 1994 ble utdanningen innlemmet i et vitenskapelig profesjonalisert høgskolesystem (Slagstad 2006). Fortsatt savnes en «refleksjon over den profesjonsrelaterte kunnskapens egenart, og den vitenskapelige kunnskapens flerfoldige former» (ibid.: side 65). Boka berører dette så vidt.

HOVEDANLIGGENDET

Barnehagelærernes autonomi synes å være bokas hovedanliggende. Her er autonomi knyttet til «råderett over egen profesjon og til hvordan de skal forme og utvikle barnehagens innhold og dermed påvirke den som samfunnsinstitusjon», side 134. Men barnehagens oppdrag defineres vel ikke nå av profesjonen? Samfunnsmandatet er gitt av Stortinget i barnehageloven, der barnehagen er lovens adressat, og barnehagelæreren en forvalter av samfunnsmandatet. Det er handlingsrom med metodefrihet, hjemlet i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011: side 53). Men graden av autonomi (selvbestemmelse) er endret. Det henger sammen med at yrket er blitt et av velferdsstatens yrker (Korsvold 1997, 2005, 2008; Leira 2012). Dermed er autonomien begrenset.

Det synes imidlertid ikke som forfatterne fullt ut har erkjent denne endringen. De uttrykker at «barnehagelærerne står i fare for å miste store deler av innflytelsen over hva profesjonsfeltet skal være» (side 135). Bokas fokus på autonomi er interessant, men problematisk, fordi begrepet brukes på ulike måter og nivåer. Andre uttrykk, som «barnehagens egenart» og «helhetlige tradisjon», hadde fortjent en avklaring, ikke minst med basis i lovens «skal-oppgaver», omsorg, og lek, læring og dannelse.

I 2006 var læring et aktuelt begrep, og Thorsby Jansen lanserte da undervis-



ningsbegrepet (Thorsby Jansen 2006). Det synes forlatt.

Kapitlet *Barnehagelærerens framtid – hva står på spill?* tar til slutt opp mulige konsekvenser av statlig målstyring og New Public Management (NPM). Her reises brennbare spørsmål. Boka ser NPM ut fra tanken om autonomi. Det er begrensende. Flere artikler har påpekt hvordan internasjonal politikk påvirker skole og barnehage (Karlsen 2006, Thoresen 2005, 2009). For NPM endrer menneskesyn, relasjoner og pedagogisk tenkning, som dypest sett er fagpolitikk. Det har internasjonal forskning vist (Biesta 2004, 2007, 2008). Lovpålagte oppgaver og kommunale krav setter også profesjonen overfor yrkesetiske dilemmaer, ikke minst med NPM: Hvem skal barnehagelæreren være lojal overfor og solidarisk med? Er det foreldrene, profesjonen, Stortinget, departementet, barnehageeier – eller barna?

SKJEMMENDE OMTRENTLIGHETER

Dessverre skjemmes boka av omtrentligheter: Revisjon av barnehagelærerutdanninga tok utgangspunkt i mandatet fra departementet, ikke i notat fra Norsk råd for lærerutdanning (side 97). Barns medvirkning kom med barnehageloven, ikke med rammeplanen (side 119). Påstanden om «den økonomiske argumentasjonens innflytelse på utdanningspolitikken» begrunnes med

at «verdens politiske systemer er bygd på kapitalismens premisser» (side 137).

Forsknings- og utviklingsarbeid kom inn i rammeplan for førskolelærerutdanning i 1995 (side 95), ja, men som en konsekvens av høgskolereformen i 1994 med universitets- og høgskolelovens krav om forskningsbasert undervisning. Kompetansen måtte heves og kunnskapsgrunnlaget styrkes, nettopp for «utdanningens framtid som en høgskole- og universitetsutdanning på linje med andre lærerutdanninger» (side 103).

Forfatterne frykter for utdanningens framtid i utdanningssystemet. Jeg følger dem i det stykket. Boka er interessant. Men større presisjon i kildebruk og bedre tankeføring kunne ønskes. For begrepsmessig og språklig klarhet er vel viktig om forfatterne ønsker at boka skal inngå i pensum?

Barnehagens pionérer var opptatt av barn, som barnehagepedagogikkens filosofer også var. Barneloven og FNs barnekonvensjon vektlegger barns beste. Det er en stjerne profesjonen bør navigere etter i den pedagogiske seilasen. Men hvor ble det av barna i forfatterens og bokas fagpolitiske engasjement?

LITTERATUR

- Biesta, G.** (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 1, 70-82.
- Biesta, G.** (2007). Why «What works» won't work: Evidence-based Practice and the Democratic Defi-

cit in Educational Research. *Educational Theory*, 57 number 1, 1-22.

Biesta, G. (2008). Early Childhood Education. Markets and Democratic experimentalism. Two models of early childhood education and care. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xber/SID-0A000F0A-8E740528/bst/xcms_bst_dms_24015_27376_2.pdf

Ellingsæter, A. L., & Gulbrandsen, L. (2003). Barnehagen - fra selektivt til universelt velferdsgode. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Jansen, T. T. (2006). En lærer underviser, hva gjør en førskolelærer? In T. T. Jansen, P. Mari & K. R. Tholin (Eds.), *Førskolelæreren* (pp. 27-39). Oslo: Pedagogisk Forum

Karlsen, G. E. (2006). Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv. Oslo: Universitetsforl.

Korsvold, T. (1997). Profesjonalisert barndom: statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990. (nr 20), Historisk institutt, Det historisk-filosofiske fakultet, NTNU, Trondheim.

Korsvold, T. (2005). For alle barn!: barnehagens framvekst i velferdsstaten. Oslo: Abstrakt forlag.

Korsvold, T. (2008). Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitikk: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2011). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver: med endringer pr. 10. januar 2011. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Leira, A. (2012). Omsorgens institusjoner, omsorgens kjønn. In A. L. Ellingsæter & K. Widerberg (Eds.), *Velferdsstatens familier Nye sosiologiske perspektiver* (pp. 100-121). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Slagstad, R. (2006). Kunnskapens hus. Oslo: Pax.

Thoresen, I. T. (2005). Barnehagen på skolevei (pp. S. 12-22). Oslo: Utdanningsakademiet.

Thoresen, I. T. (2009). Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. *Nordisk barnehageforskning*, 2(3).



Mimi Bjerkestrand og Turi Pålerud (red.),
Louise Birkeland, Turid Thorsby Jansen,
Thomas Moser og Kristin Rydjord Tholin
Barnehagelærer – fag og politikk
Fagbokforlaget 2014
ISBN 978-82-450-1514-0
200 sider

Klokt, og med hjerte for barnehagen

Første stegs anmelder har falt for denne boka, som hun mener har en klok og velbalansert tilnærming til fag og politikk, skrevet av forfattere med et stort og bankende hjerte for barnehagefeltet.



HANNE BERIT MYRVOLD
(hanne_berit@live.no) er høskolelektor i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (privat foto).

Sommeren 1993 var jeg nyutdannet førskolelærer. Som (fag)idealistisk og fersk, var det ikke mange tanker i mitt hode som så barnehagens indre liv i sammenheng med politikk. Det eneste som kunne ha et snev av politisk kampånd var knyttet til yrkesroller i barnehagen. Førskolelæreren kjempe (da også) for sin faglighet og for sin profesjonalitet som fagutdannet. Likevel er det mulig at de politiske diskusjonene rundt barnehagen var der, men de nådde ikke mine ører og hadde heller ikke nådd meg gjennom utdanningen.

I dag er det mye større politisk oppmerksomhet og trykk på barnehagene og barnehagelærerne. Barnehagen er i ferd med å etablere seg som en grunnmur i alle barns (ut)danning og det er mange meninger knyttet til barnehagens innhold og funksjon.

I 2007 ga de samme forfatterne ut boka *Førskolelæreren i den nye barne-*

hagen – fag og politikk. Den boka som omtales her – *Barnehagelærer – fag og politikk* – er en sterkt revidert versjon som forsøker å fange opp alt det nye som har skjedd innen feltet i de seks til sju årene som har gått siden forrige bok – blant annet er førskolelæreren i tittelen blitt til barnehagelærer. I denne nye reviderte utgaven løftes koblingen mellom fag og politikk på en klok måte. Alle forfatterne gir viktige bidrag inn i diskusjonene rundt fag og politikk. Diskusjonene og refleksjonene rundt ulike perspektiver balanseres elegant mellom veloverveide, men tydelige argumenter og ulike politiske og faglige veivalg.

Temaer forfatterne tar opp er blant annet; likeverdig kvalitet i barnehagen, barnehagen som læringsarena, barnehagen i spenningsfeltet mellom tradisjon og fornyelse, omsorg og læring, et inkluderende fellesskap for alle barn, synliggjøring av praksis, barnehagelæreren som forvalter av det nye, barnehagelærerens kunnskap og fremtidsbilder av barnehagen og barnehagelærerens funksjoner og oppgaver.

I tillegg til den kloke og velbalanserte tilnærmingen til fag og politikk, opplever jeg som leser at forfatterne har et stort

og bankende hjerte for barnehagefeltet. Det gjør boka enda mer leseverdig og interessant.

POLITISKE PERSPEKTIVER BLIR BARNEHAGENS FAGLIGE DILEMMAER

I mine øyne blir denne boka dermed en viktig bok, og spesielt i dagens diskusjoner rundt barnehagen hvor åpne og til dels heftige og motstridende interesser preger det offentlige rom. Med tanke på politiske føringer i barnehagelandskapet, både på innholdssiden, økonomiske rammer, barnehagens fysiske utforming, bemanningsstrategier og bruk av ulike verktøy og tilnærminger til det faglige innholdet. Boka synliggjør og tydeliggjør tanker og perspektiver rundt det politiske grepet om barnehagen.

I boka beskrives barnehagen som en arena som står overfor mange dilemmaer. Barnehagen som institusjon ses som en historisk og kulturell konstruksjon, er foranderlig og blir til det samfunnet omtaler eller definerer den som. Altså, barnehagen blir en institusjon som vil endre seg i tid, sted og rom og slik påvirkes av det samfunnet som det til enhver tid befinner seg i. Den vil påvirkes gjennom faglige tilnærminger, forskning, lovverk, politiske føringer og diskursive forestillinger som vil råde til enhver tid. Forfatterne understreker at «flere forestillinger om barnehagen lever side om side (...), samtidig stilles

det forventninger til at barnehagen skal møte mange behov i samfunnet» (s. 25).

Forfatterne berører indirekte en del spørsmål som får meg til å tenke, og til å tenke på nytt, på diskusjoner som foregår på ulike arenaer. Er barnehagen er pedagogisk institusjon, eller er den en erstatning for hjemmet mens foreldrene er på jobb? Er det bra for ettåringen å være i barnehagen, eller er det best å være hjemme hos en av foreldrene? Skal alle barns språk kartlegges med TRAS – eller bare noen? Hvor mye tid skal barnehagelæreren ha til å planlegge – og hva? Skal barnehagen ses som en arena for sosial utjevning, tidlig intervensjon og slik forebygge fattigdom? Hvor mye fokus på læring, vs. omsorg?

Dette er bare noen dilemmaer som preger diskusjonene i og rundt barnehagen, i politiske debatter og i ulike medier. Det er ingen tvil om at dette vil ha betydning for barnehagens innhold, men hvilke konsekvenser vil disse ulike perspektivene og dilemmaene få for det for det pedagogiske arbeidet? Boka gir ikke svar på disse spørsmålene, men den kan bidra til kritisk refleksjon og bevisstgjøring rundt politikken betydning for barnehagens innhold og oppgaver.

EN BOK MED BETYDNING FOR BARNEHAGELÆRER- UTDANNINGEN

Politikk kan for mange oppleves svært personlig og verdibasert, og mange

mener det er feil å blande det med pedagogikk.

Slik jeg leser bokas tittel, *Barnehagelærer – fag og politikk*, bør det være en kobling mellom fag og politikk i barnehagelærerutdanningen. Politikere har mange meninger om barnehagen som institusjon, så hvorfor skal ikke barnehagelærere ha tydelige meninger på politiske føringer for eget fagfelt?

Som lærer i barnehagelærerutdanningen mener jeg at forfatterne trekker opp mange viktige perspektiver som barnehagelærerutdanninga i mye større grad bør bringe inn i undervisningen. Både med tanke på å forberede dagens barnehagelærere til sin yrkeshverdag og på hvordan de kan øves opp til å ha kritiske røster med en sterk faglig integritet. Dette gjelder med tanke på å ta ordet i det offentlige rom, prege politikk sentralt og lokalt, og ha et kritiske blikk på perspektiver som synliggjøres i mediene. Dette krever en sterk faglig kunnskapsbase og integritet. At barnehagelærerstudentene får en tidlig gjøres kjent med barnehagens samfunnsoppdrag og de politiske betydningene i sammenheng med dette blir også sentralt.

ET HELHETLIG BILDE

Til sammen danner alle kapitlene i boka en helhet som spenner fra det mer overordnede med tanke på politiske føringer til det mer praksisnære gjennom bruk av



praksisfortellinger. Forfatterne ulike tilnærminger favner de ulike sidene ved livene som leves og praktiseres i barnehagen. Helhetsperspektivet gir boka tyngde og troverdighet.

I bokas siste kapittel – kapittel 7, *Morgendagens barnehagelærer – framtidssbilder* – skrives det frem et fremtidsbilde av morgendagens barnehagelærere. Dette kapitlet kan oppleves utopisk og står på mange måter i sterkt kontrast til mye av det som skjer i mange kommuner i Norge. Samtidig blir det viktig å ha noe å strekke seg mot og som gir motivasjon for å tenke nytt, kritisk og kreativt, samt kjempe for en kvalitativt god barnehage for alle.

Jeg anbefaler alle med hjerte i barnehagen og barnehagelærerens nåtid og fremtid å lese denne boken. Slik håper jeg at alle barnehagelærere vil ha et kritisk blikk på politiske føringer for barnehagesektoren, nasjonalt og lokalt, og samtidig ha en økt bevissthet rundt sin egen profesjon gjennom blant annet å reflektere kritisk over sitt eget pedagogisk-faglige arbeid.



Bengt-Ove Andreassen og Torjer A. Olsen
Religion, etikk og filosofi i barnehagen
 Universitetsforlaget 2014
 ISBN 9788215022635
 248 sider, 329 kroner

«Barnet er mannens far»

Ovenstående munnhell fra tidenes morgen rant meg i hu ved gjennomlesningen av denne meget leseverdige antologien over religion, etikk og filosofi i barnehagen.



TORE FROST
 (torefros@online.no) er filosof, skribent og fagbokforfatter, tidligere tilknyttet Universitetet i Oslo (foto: Arne Solli)

Min første reaksjon i møtet med enda en ny bok om disse temaene var: Er ikke markedet, det vil si barnehagene, snart mettet med stadig ny faglitteratur om filosofi, etikk og religion? Gledelig nok endret min frustrasjon seg til et møte med en antologi som virkelig går i dybden på de nevnte temaer og som tilbyr barnehagelærere manna, om ikke fra himmelen så i alle fall fra Universitetet i Tromsø (UiT), som åpenbart orienterer seg i en annen retning enn lærebøker fra universiteter og høyskoler på Østlandet.

Det kan se ut som om to skoleretninger er i ferd med å etablere seg innen norsk barnehagesektor. Denne antologien bærer preg av å oppstå innen en annen skoletradisjon – la oss kalle den Tromsø-skolen – enn de mer etablerte lærebokforfatterne, som vi kan kalle Oslo-skolen og som åpenbart er mer realitetsorientert og opptatt av å presentere stoffet med sikte på mindreårige barns

begrensede intellektuelle kapasitet, med mer adekvate tilbud på praktiske øvelser i barnehagen.

I BARNET LIGGER KIMEN

Denne antologien tilbyr en helhetlig kunnskap til barnehagelærere, som trigger deres egen nysgjerrighet og inviterer pedagogene til å gå i dybden. Særlig gjelder det presentasjonen av mylderet av religiøse trosformer i vår pluralistiske tid. Prinsippet som ligger til grunn for hele antologien synes å være: I barnet ligger kimene til alt menneskelig. La oss derfor oppdatere barnehagelærerne til å møte barnets undrende spørsmål med en helhetlig refleksjon over den kunnskaps-horisont som omgir de ulike religioner, etikker og filosofier.

Der tidligere lærebøker også henvendte seg til barn og pårørende, retter denne seg eksklusivt mot fagmiljøet i barnehagen. Den er også befriende fri for styrende eksempler på praktiske øvelser i barnehagerommet, men overlater til barnehagelærerne selv å være arkitekter for den måte religion, etikk og filosofi kan implementeres i barnehagens daglige tilbud ved å anvende den helhetsforståelse de har tilegnet seg.

ET SPESIFIKT NORDNORSK MILJØ

Forfatterne er ansatt ved Universitetet i Tromsø (UiT). Bengt-Ove Andreassen er førsteamanuensis i religion, livssyn og etikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, mens Torjer A. Olsen er førsteamanuensis i urfolksstudier ved Senter for samiske studier. Forfatterne har hatt sine problemer med å få med seg alt på sine vandringer mellom de forskjellige religioner, livssyn, etikker og filosofier. For å bøte på dette, har de forsynt boken avslutningsvis med et vell av kildereferanser og internettlenker som gir god hjelp til dem som vil hente mer utfyllende informasjon.

Forfatterne takker både UiT-kolleger og lederne for to studentbarnehager, noe som ytterligere bidrar til å festne inntrykket av at her er et spesifikt nordnorsk skolemiljø i ferd med å definere seg i teori så vel som i praksis. Det virker også som om de to studentbarnehagene har et særlig rikt innslag av innvandrerbarn, noe som forsterker betydningen av å henvende seg til et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn av mindreårige barn.

Boken består i alt av 12 kapitler, hvor henholdsvis kristendom, livssyns-humanisme, islam og nyreligiøsitet blir viet hvert sitt kapittel, mens innslag av hinduisme, buddhisme og sikhisme i barnehagen behandles under ett i et eget kapittel, supplert med kapitler over etikk og filosofi. Hvert kapittel avsluttes med

noen refleksjonsoppgaver. De fungerer svært godt i en slik antologi som inviterer til å gå i dybden.

SAMISK HISTORIE OG RELIGION

Ett av de aller beste kapitlene er kapittel 1, som diskuterer problemene med å forholde seg til religion i barnehagehverdagen. Helt spesielt for den nordnorske barnehagehverdagen er innslaget av samer og kvener. Derfor er temaer

later til at dette har hemmet forfatterne synderlig. Kapitlene om etikk og filosofi i barnehagen vil undertegnede – som selv er filosof – holde for å være noen av bokens desiderte høydepunkter. Forfatterne viser god kontakt med hverdagen i en norsk barnehage når de diskuterer innslaget av etikk og filosofi. Både rammeplan og barnehagelov blir utsatt for kritikk, der de påviser at det ikke er tatt tilstrekkelig høyde for de relativt store



knyttet til samisk historie og religion tatt opp i flere av kapitlene, hvor de integreres som en viktig del av barnehagelæreres kulturelle kompetanse. Dette er nok store utfordringer for den nordnorske hverdagen, men forfatterne demonstrerer et godt skjønn på hvorledes barnehagene kan unngå innslag av diskriminerende tiltak. Med tanke på hvorledes et nordnorsk skolemiljø helt spesielt må forholde seg til store grupper av urfolk og etniske minoriteter, virker det som om «Tromsø-skolen» ligger et hestehode foran «Oslo-skolen» hva angår utviklingen av den interkulturelle kompetanse hos barnehagelærere i møtet med for eksempel tatere og romfolk.

Det er grunn til å merke seg at ingen av forfatterne er filosofer, uten at det

forskjeller det er mellom skolerommet og barnehagearenaen.

Mindreårige barn evner ikke å sitte i ro og holde på konsentrasjonen i mer enn fem til ti minutter, derfor bør man være forsiktig med altfor strukturerte opplegg i filosofi, understreker forfatterne. Samtidig stiller de spørsmålet: «Blir det vi kan arbeide med i barnehagen tenkning, men ikke filosofi?» De besvarer ikke sitt eget spørsmål, men lar det stå som en viktig tankevekker med henblikk på de forventninger selve rammeplanen stiller til filosofiens plass i barnehagen.

KRITISK TIL DET NORSKE RAMMEVERKET

Forfatterne vier et eget kritisk avsnitt til rammeverket for norske barnehager: FNs konvensjon om barns rettigheter av

1990, siste revisjon av den norske barnehagelov i 2010, samt den tilhørende rammeplan som ble ferdig revidert i 2011. Selve gjennomgangen av de juridiske ankerfestene for norske barnehager er grundig og reflektert, men her savner undertegnede en sterkere kritisk refleksjon over de forventninger rammeverket legger opp til.

Det er helt klart at barnehagene her til lands er utsatt for et klart påtrykk i retning av å bli mer skole og mindre hage. Resultatpresset i skolen er nå så høyt at det er et uuttalt krav til barnehagen om å øke læringspresset. Det gjelder særlig læring av tall og bokstaver. Resultatet blir at leken forsvinner mer og mer ut av barnehagenes hverdag. Det er grunn til å tro at dette presset allerede ligger uttrykt i rammeverket.

Spørsmålet stiller seg selv: Kan det tenkes at verdifagene i ERF (etikk, religion og filosofi) i seg selv er blitt en viktig plattform for en slik utvikling av barnehagene? Disse spørsmålene burde nok ha vært mer fremme i denne for øvrig spennende antologi. Jeg antyder bare lekens betydning for mindreårige barns internalisering av viktige verdier, et moment som er nærmest fraværende i boken. Forfatterne legger opp til et imponerende kunnskapsnivå som ambisjon for den enkelte barnehagelærer, men de sier svært lite om hvorledes denne kunnskap kan komme barnehagebarn i møte i deres kreative virksomheter (lek og spill), slik at barnehagen fortsatt kan bevares som en barndomsarena og ikke forvandles til en læringsarena.

Jeg tillater meg å gratulere: Andreasen og Olsen representerer et friskt pust som kanskje kan være med på å fyre opp under en mer eller mindre slumrende debatt om hvilke barnehager vi ønsker å tilby våre barn i fremtiden.

Styreren – en leder i krysspress



Ragnhild Lied kommer.
Kommer du?
(Foto: Erik Sundt)



Torbjørn Røe Isaksen
kommer. Kommer du?
(Foto/copyright: KD)



Lena Jensen kommer.
Kommer du?
(Foto/copyright: FUB)



Elin Eriksen Ødegaard
kommer. Kommer du?
(Privat foto)



Per Schultz Jørgensen
kommer til Bergen helt fra
Danmark. Da kommer vel
du også? (Foto: Arne Solli)

Utdanningsforbundets styrerkonferanse har tittelen *Den gode styrer – hva innebærer det og hva må til?*

Styreren i en moderne barnehage skal imøtekomme mange, derav krysspresset. Politikerne har sine krav, foreldrene har sine, barnehagens øvrige ansatte har sine, og først og fremst føler styreren trolig ansvaret for å gi barna et best mulig tilbud – barna er sannsynligvis den *egentlige* arbeidsgiveren!

Politikerne er representert på styrerkonferansen ved kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (H), foreldrene ved Lena Jensen, leder for Foreldreutvalget for barnehager (FUB), Utdanningsforbundets leder Ragnhild Lied skal være en talsperson både for styreren og barnehagens øvrige pedagogiske ansatte, mens barnas fremste talerør kanskje er professor emeritus Per Schultz Jørgensen fra Danmark.

Lied og Røe Isaksen opererer med samme foredragstittel: *Den gode styrer – hva innebærer det og hva må til?* Jensen antyder krav: *Forventninger til styreren fra et foreldreperspektiv*, mens Schultz Jørgensen fastslår at hans oppgave er å

fremme *et forsvar for barn, barndom og karakterdannelse*.

KONGE (DRONNING?)

Den som kanskje vil framstå som *styrerens* fremste forsvarer er Ingvard Wilhelmsen; det er sus over en foredragstittel som *Konge i eget styrerliv – om styrers handlingsrom* – skjønt han burde kanskje sagt *Dronning?* Wilhelmsen er professor i medisin ved Universitetet i Bergen, han er spesialist i hypokondri (!), og han har blant annet gitt ut boken *Sjef i eget liv* hos Stiftelsen psykiatrisk opplysning.

To foredrag som kan se ut til å supplere hverandre er Vigdis Foss' *Barnehageleiing i ein endra politisk kontekst* og Kjetil Børhaugs *Leiing og styring av pedagogiske prosessar*. Foss er høgskolelektor ved Høgskolen i Bergen og Børhaug er professor ved universitetet i samme by – han er en av forskerne som driver prosjektet *Ledelse for læring. Utfordring for barnehager i Norge*, et prosjekt som skal pågå til 31. juli 2016.

LITT INSIDE OM RAMMEPLANARBEIDET?

En annen fra Høgskolen i Bergen, professor Elin Eriksen Ødegaard, tar for seg ny rammeplan for barnehagen – hun er selv leder for utvalget som skal legge fram forslag til ny rammeplan, så her kan tilhørerne kanskje håpe på litt *inside information*? Nina Beate Jensen fra Utdanningsforbundets sentralstyre stiller som kommentator til Eriksen Ødegaaards foredrag.

Foredraget til Monica Seeland, førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, presenterer temaet *Organisasjon, nivå og ledelse*, mens Jon Christian Fløysvik, stipendiat ved Institutt for offentlig rett, Universitetet i Oslo, tar for seg *Styrerens juridiske ansvar*. AS

Konferansen er lagt til Rica Ørnen Hotell i Bergen. Påmelding og mer informasjon: www.utdanningsforbundet.no/kurs, kurs@udf.no, tlf. 24 14 20 00.



HEGE VALÅS er leder av Kontaktforum barnehage og medlem av Utdanningsforbundets sentralstyre (foto: Arne Solli).

Barnehagelærere er like viktige som skolelærere

Utdanningsforbundet hjelper gjerne Kunnskapsministeren med å finne ut av hva som er kvalitet i barnehagen, og hvilke tiltak som fremmer kvalitet.

«Regjeringa har gitt eit løfte til barna, foreldra, dei tilsette og sektoren om å lyfte kvaliteten i barnehagane. Både lov-arbeidet og den reviderte rammeplanen skal medverke til barnehagetilbod av høg kvalitet», uttalte kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen i Utdanning nr. 5/2014.

Dette gjentok han på Utdanningsforbundets konferanse i april. *Hva* som er kvalitet i barnehagen og ikke minst *hvilke tiltak* som fremmer kvalitet, sa ministeren ikke mye om. Utdanningsforbundet vil og kan hjelpe ministeren med dette. Etter min mening er det viktigste kvalitetstiltaket å øke andelen barnehagelærere i barnehagene.

Dessverre er det store kvalitetsforskjeller i det utdanningstilbudet barna får i barnehagen. Dette skyldes først og fremst forskjeller mellom fagmiljøene. Flere barnehagelærere skaper bedre faglighet i det pedagogiske tilbudet som gis. Forskning viser at i barnehager der andelen barnehagelærere er lav

(en tredel av de ansatte eller mindre), avviker lærerne gradvis sitt fagspråk allerede i løpet av første år i yrkeslivet (MAFAL 2012, Nørregård-Nielsen 2006, Eik 2014). *Flere* barnehagelærere skaper et *styrket* fagmiljø.

ROS TIL KANVAS OG FLORA

Flere barnehageeiere har etter hvert sett sammenhengen mellom barnehagelærernes kunnskap og kvaliteten på tilbudet som gis. Stiftelsen Kanvas er et eksempel som fortjener ros i den sammenheng. De arbeider aktivt for å øke andelen barnehagelærere i sine barnehager til 50 prosent. I Flora kommune i Sogn og Fjordane er det vedtatt at to tredeler av personalgruppa skal være pedagoger.

Utdanningsforbundets fylkeslag har gjennomført en kvalitativ undersøkelse som viser mange positive konsekvenser for kvaliteten: Det blir lettere å rekruttere barnehagelærere, et mer fremtredende profesjonsspråk, et tydeligere fokus på fag og fagområdene, bedret kvalitet i det

direkte arbeidet med barna, bedret kvalitet på dokumentasjonsarbeidet, flere faglig funderte tilbakemeldinger som grunnlag for foreldresamarbeid og samlet sett en høyere status for profesjonen.

Øieutvalget la fram *NOU 2012:1 Til barnas beste*. Utvalget foreslo blant annet å styrke den generelle bemanninga, men ikke minst å øke den pedagogiske bemanninga i barnehagen. Dette og andre forslag fikk bred oppslutning i høringsrunden. Dessverre var det kun forslaget om å lovfeste krav om bemanning som ble vedtatt innført innen 2020.

PENGENE ER DER

Statsråden kan med enkelt bidra til å løfte kvaliteten i sektoren ved å fremme forslaget om økt pedagogandel på nytt. Pengene han har spart på å stoppe to barnehageopptak i året (1,4 milliarder årlig) kan brukes til å lovfeste krav om bemanning og en andel barnehagelærere på 50 prosent (1,7 milliarder årlig).

Vi har klare forventninger til at Torbjørn Røe Isaksen vil sørge for å utvide lærerstaben i norske barnehager. Lærere er like viktige i barnehagen som i skolen. Flere barnehagelærere gir bedre utdanning!



ENDRE LIEN

advokatfullmektig i Utdanningsforbundet
endre.lien@utdanningsforbundet.no

Pensjonsordninger i barnehagesektoren

Pensjonssystemet i Norge er i endring, og mange er usikre på hva slags pensjonsordning de har. Pensjon blir et sentralt tema i årets tariffforhandlinger med Private Barnehagers Landsforbund (PBL).

Hovedbildet når det gjelder pensjonsordninger i barnehagesektoren er som følger:

Tjenestepensjon: Ansatte i kommunale barnehager har kommunal tjenestepensjonsordning etter hovedtariffavtalen i KS-området (HTA), samt pensjonsvedtekter for Oslo kommune. Ansatte i private barnehager med hovedtariffavtale i PBL og FUS AS, har ytelsesordning etter lov om foretakspensjon.

Avtalefestet pensjon, AFP: Ansatte i kommunale barnehager har AFP-ordning etter hovedtariffavtalen i KS-området (HTA)/pensjonsvedtekter for Oslo kommune. Ansatte i private barnehager med hovedtariffavtale i PBL og FUS AS, har en særskilt AFP-ordning.

Man kan undersøke hvilken pensjonsordning barnehagen har ved å gå inn på Utdanningsforbundets nettsted: <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Lonn-og-arbeidsvilkar/Tema-A-A/Pensjon/Privat-tjenestepensjon/>

Nedenfor gis en nærmere beskrivelse av vilkårene for offentlig tjenestepensjon – bruttoordningen – og den dominerende pensjonsordning for Utdanningsforbundets medlemmer i privat sektor – ytelsesordningen.

KOMMUNALE BARNEHAGER

Tariffpartene i offentlig sektor vedtok 4. juni 2009 at reglene for offentlig tjenestepensjon – (bruttoordningen) skulle videreføres.

Alderspensjon fra offentlig tjenestepensjonsordning kommer i tillegg til alderspensjonen fra folketrygden, og kan for de fleste tas ut fra fylte 67 år. For å få pensjon fra 67 år, må man samtidig søke om alderspensjon fra folketrygden.

De nærmere vilkår følger av Vedtekter for Tjenestepensjonsordning (TPO) § 7-1: Man må enten ha fylt 67 år, nådd den aldersgrense som gjelder for stillingen, ha tre år eller mindre igjen til aldersgrensen, og summen av tjenestetid og alder er minst 85 år eller ha fylt 65 år og oppfylle vilkårene for rett til avtalefestet pensjon (AFP).

Full alderspensjon utgjør 66 prosent av pensjonsgrunnlaget når man fratrer stillingen (sluttlønn) hvis man har 30 års opptjening i 100 prosent stilling, jf. TPO-vedtektene § 7-4.

Alderspensjonen skal levealdersjusteres, det vil si at den enkeltes pensjon justeres for endringer i befolkningens levealder, jf. TPO-vedtektene § 7-4, bokstav d. Alderspensjonen skal sam-

ordnes i henhold til lov om samordning av pensjons- og trygdeytelser (samordningsloven).

PRIVATE BARNEHAGER

For privat sektor er det nå tre likestilte alternative pensjonsordninger – Ytelsespensjon, Innskuddspensjon, Ny tjenestepensjon.

De nærmere vilkår for ytelsespensjon følger av lov om foretakspensjon §§ 5-1, jf. 5-7 a og b: Man kan ta ut alderspensjon fra du er 62 år eller senere, helt eller delvis. Man kan få utbetalt tjenestepensjon uten at folketrygd utbetales, og man kan fortsette å arbeide med videre pensjonsopptjening.

Man må videre være over 20 år og ha minst 20 prosent stilling, jf. lov om foretakspensjon §§ 3-3 og 3-5.

Årlig alderspensjon fra pensjonsordningen utgjør differensen mellom 66 prosent av pensjonsgrunnlaget og antatt alderspensjon fra folketrygden. Antatt folketrygd beregnes etter reglene i lov om foretakspensjon § 5-5.

For at man skal få utbetalt full alderspensjon, kreves det normalt 30 års medlemskap i pensjonsordningen, jf. lov om foretakspensjon § 4-3. Alderspensjonen skal ikke levealdersjusteres.

**LINE IREN BYE**

(linebye@gmail.com) er styrer
i Bakkehaugen barnehage i Oslo (privat foto).

Er hverdagen i veien?

Denne styreren synes e-poster og møter tar fra henne den tiden hun heller ville brukt sammen med barna.

«Hei, Line!» «Hei, kompis!» «Skal vi snakke litt sammen på kontoret ditt, Line?»

Å, som jeg har lyst til å svare et rungende ja på det spørsmålet! For han som spør er en av de klokeste menneskene jeg kjenner. Han stiller spørsmål som jeg ikke vet svaret på, og som jeg vil finne ut av med det samme. Han får meg alltid til å le! Og han utfordrer meg i hver samtale og i hvert møte vi har. Han som spør er snart seks år, og en av 30 grunner til at jeg går på jobb hver dag.

Jeg begynte i min nåværende jobb høsten 2012, og på mange måter anser jeg meg fortsatt som nybegynner. Jeg hadde aldri hatt en styrerstilling tidligere, og læringskurven har vært bratt. I det følgende er det mulig jeg avslører meg som fersk styrer, som ikke jobber like raskt som noen som er mer dreven i yrket. Og det er mulig jeg også avslører meg som en som er dårlig til å prioritere det som er viktigst. Det får stå til!

BEKLAGER, IKKE I DAG HELLER

Noe av det som har vært den vanskeligste overgangen for meg, har vært hvor

lite tid jeg opplever at jeg har til å gjøre faget mitt, til å være pedagog. For jeg vil så gjerne si ja til han som vil snakke på kontoret. Men så er det denne hverdagen da, som kommer og går. Mest går. Fort går den også, hverdagen. Og jeg har igjen å oppleve at jeg har tid til overs. Det er e-poster som skal svares på, budsjett som skal ferdigstilles, HMS-møter å gjennomføre, personalmøter å planlegge. Og han på snart seks, han skal kle på seg og gå ut, sammen med de andre barna, slik at det ene teamet kan ha sitt møte. Så jeg må si, beklager, det går nok ikke i dag. Ikke i dag heller.

Men det er jo han, og de 30 andre barna her, som er de viktigste for meg. Så jeg spør meg selv: Er hverdagen kommet i veien? For pedagogikken, omsorgen og faget mitt?

«Kan vi printe ut noe, Line?» «Det har jeg ikke tid til akkurat nå, dessverre.»

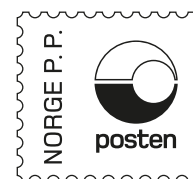
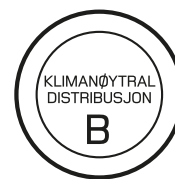
GLEMT MELLOM MØTET OG INNBOKSEN

Altfor ofte har jeg gått hjemover og husket på svar som dette. Der jeg har avvist ønsker og spørsmål.

«Kan du lese denne boka for meg, Line?» «Nå skal jeg akkurat gå på et møte, jeg, men etterpå har jeg tid!»

Altfor mange ganger har jeg fått klump i magen fordi jeg husker en lovnad som ble gitt, men som ble glemt på veien mellom møtet og innboksen. Jeg får klump i magen fordi jeg opplever at barna og faget mitt taper. Men først og fremst taper jeg. Som medmenneske og pedagog.

Så, det teammøtet kan de ha uten meg. Og den e-posten kan vente, HMS-møtet kan vi ta i morgen, og budsjettet går ingen steder. Neste gang, kompis, så skal du og jeg snakke sammen på kontoret, så lenge du vil! Og det gleder jeg meg til!



Returadresse:
Første steg
Utdanningsforbundet
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

Kurs for ansatte i barnehagen

22.–23. september

De yngste barna i barnehagen – teori, forskning og god praksis

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3600 (andre)

Foredragsholder: May Britt Drugli

På dette kurset vil du bl.a. få en oversikt over internasjonal forskning på området. Foredragsholderen vil bl.a. fokusere på små barns behov, emosjonell utvikling som et grunnlag for sosial og kognitiv utvikling og personal-barn relasjonen. Det blir diskusjon rundt hva som er god praksis bl.a. når det gjelder foreldresamarbeid, tilvenning og daglige rutiner.

9. oktober

På sporet etter lek – nye perspektiver på lek i et moderne samfunn

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)

Foredragsholdere: Berit Bae, Anne Greve, Merete Lund Fasting, Maria Øksnes, Torben H. Rasmussen m.fl.

Hva skjer med leken i et samfunn med økende læringstrykk? I det siste tiår har det vært mindre fokus på barns lek. Temaer som mestring, språkvurdering og tester har i langt større grad vært på dagsorden. Dette kurset presenterer aktuelle bidrag, der lekens verdi blir løftet fram.

6. oktober

Språkmiljø i barnehagen

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)

Foredragsholder: Katrine Giæver

Det har i de senere årene vært et stort fokus på barns språklæring i barnehagen.

På dette kurset diskuterer vi hvordan personalet med utgangspunkt i barns interesser og opplevelsesverden, kan finne inkluderende måter å arbeide med språklæring på. Teorier om språk og språkarbeid og knyttes til dialoger, samhandling og lek i barnehagens dagligliv.

21. november

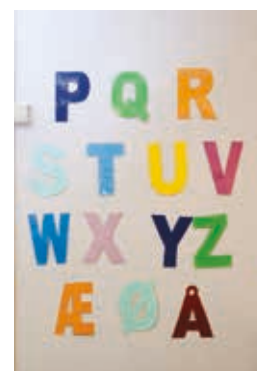
Mobbing i barnehagen – fleip eller fakta?

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)

Foredragsholdere: Ingrid Lund og Marianne Godfredsen

Kurset vil gi økt kunnskap om mobbing i barnehagen basert på ny nasjonal og internasjonal forskning. Videre vil kurset fokusere på forebyggende tiltak i barnehagen med vekt på hvordan barnehagens ansatte kan gjennom konkrete tiltak legge til rette for mobbeforebyggende arbeid i barnehagen.



Påmelding og mer informasjon:
www.utdanningsforbundet.no/kurs
kurs@udf.no – tlf.: 24 14 20 00