

B ØKONOMI
ECONOMIQUE
NORGE



Returadresse:
Første steg
Utdanningsforbundet
Postboks 9191, Grønland
0134 Oslo



- abonner på **Første steg!**

Tidsskrift for førskolelærere

Første steg er Utdanningsforbundets tilbud

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

Ordinær pris
275,-

Medlemmer og
studentmedlemmer
150,-

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

Du kan også fakse kupongen til 22 20 31 17,
eller sende e-post til post@utdanningsakademiet.no.

>

Ja

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

Navn:

Medl.nr:

Adresse:

Postnr:

E-postadresse:

Telefon:

Adressaten betaler
for sending i Norge



Distribueres av
Posten Norge

Svarsending

UTDANNINGSFORBUNDET
UTDANNINGSAKADEMIET
SVARSENDING 0391
0090 OSLO

3 | 2006

Første steg

TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE

Dersom førskolelærerne vil
være premissleverandører

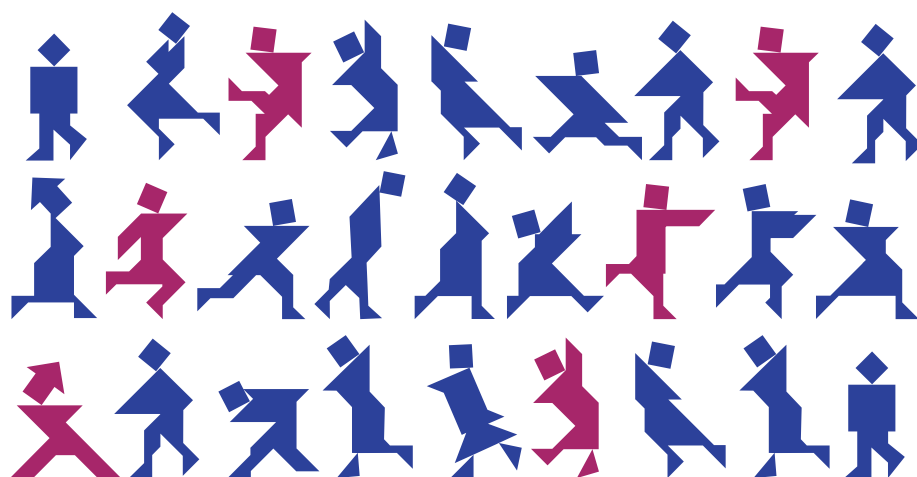
Kommentarer til
rammeplanen

Viktig bok: *Se mangfold!*

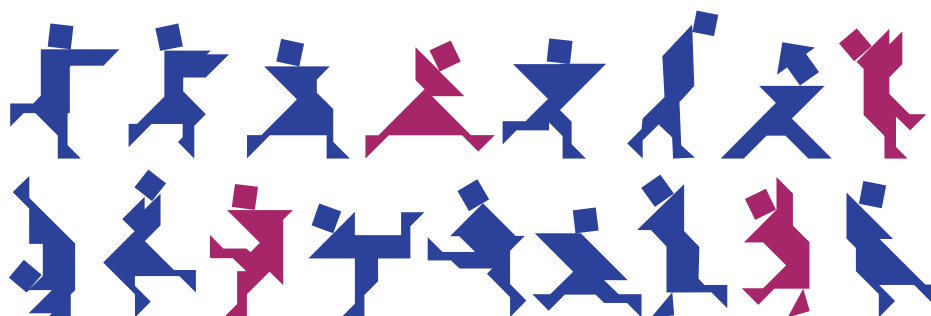
Viktig bok: *Improvisasjon*

Møt Ann Åberg og
Hillevi Lenz Taguchi

Kjetil Steinsholt ytrer seg
om den akademiserte
førskolelærerutdanningen



Rammeplanen
forutsetter økt **PEDAGOGTETTHET**
Gode erfaringer i Seljord og Åsnes



www.utdanningsforbundet.no/forstesteg



Det er førskolelærerne som garanterer kvaliteten



Førskolelærerne, de velutdannede, velkvalifiserte og kompetente førskolelærerne, er garantistene for en barnehage som tilfredsstiller de kvalitetskrav foreldrene etterspør, barna fortjener, og samfunnet gjerne vil skryte av. Uten førskolelærerne, uten mange nok av dem, vil alle kvalitetsmål formulert i barnehagelov og rammeplan være uoppnåelige.

Vi har mange gode barnehager her til lands. Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, OECD, uttaler seg rosende om norske barnehager. Norske førskolelærere er dyktige – men det er synd det ikke er flere av dem. Dét uttaler OECD seg også om i rapporten Starting Strong.

Det finnes noen få kommuner her i landet som satser på såkalt økt pedagogtettethet, det vil for eksempel si to førskolelærere og en assistent eller barne- og ungdomsarbeider per avdeling. Etter hva undertegnede kan skjønne, er erfaringene de beste.

Nå er Barnehage-Norge i full gang med å implementere den nye rammeplanen. Det er en god og ambisiøs rammeplan. Den kan sees på som et verktøy som bare kompetente fagfolk kan håndtere godt nok til å oppnå resultater i henhold til intensjonene med verktøyet. Loven, rammeplanen og ambisjonene om full barnehagedekning i løpet av neste år, tjener kunnskapsminister Øystein Djupedal og regjeringen til ære. Synd da at verket står i overhengende fare for å bli svekket og skjemet av mangel på kompetente fagfolk, det vil si førskolelærere.

Regjeringen må ta kritikken fra OECD alvorlig. OECD kritiserer Norge for lav pedagogtettethet og for dårlige lønns- og arbeidsvilkår for førskolelærerne. Men selv om OECD aldri hadde ytret ett ord, må jo våre fremste tillitsvalgte forstå at halvgjort arbeid vil vekke stor irritasjon både blant foreldre og barnehageansatte når forventningens bue er spent så hardt som den er i barnehagepolitikken.

Det er en floskel, men jeg sier det likevel: Kvalitet koster. Men det bør ikke stå på pengene.

Mimi og Lasse stiller

Når dette leses, vet formodentlig alle at disse er kandidater til styret i seksjon barnehage sentralt (de kursiverte sitter i dagens styre): *Mimi Bjerkestrand* (Hordaland) som leder, *Lasse Kolstad* (Akershus) som nestleder, og som styremedlemmer Elin Bellika (Nordland), Frank Bergli (Østfold), Erika Fagerstrøm (Oppland), Kristin Gaarder (Telemark), Tone Stangnes Gjerstad (Hedmark), Thorbjørn Hafslund (Oslo), Heidi Henriksen (Nord-Trøndelag), Anne Hermansen (Buskerud), *Kristin Hessvik* (Sogn og Fjordane), Oda Lunde Høisæther (Hordaland), *Inger Messmer* (Rogaland), Heidi Simensen (Sør-Trøndelag), *Astrid Pia Stensaker* (Troms), og Hege E. Valås (Sør-Trøndelag). Kristin Kvaalen fra Telemark og Ellinor Gilberg fra Oslo, begge i dagens styre, stiller ikke til gjenvalg. Hvem som får plass i seksjonsstyret bestemmes på seksjonsårsmøtet i Loen 6. november.

Arne Solli

Første steg

Tidsskrift for førskolelærere
Utgitt av Utdanningsforbundet

Ansvarlig redaktør:

Arne Solli
as@utdanningsakademiet.no
tlf 24 14 21 67 | 24 14 20 00,
913 72 699

Abonnementskonsulent:

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

Grafisk design og illustrasjon:

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

Trykk:

Hegland Trykkeri A/S,
Trøgsla 9, 4400 Flekkefjord

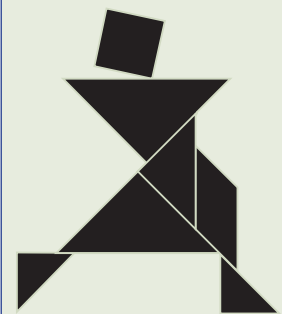
ISSN 1504-1891

Besøksadresse:

Hausmannsgate 17, Oslo

Postadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo



De menneskelignende figurene på forsiden er tangram -figurer; tangram er et kinesisk puslespill som består av sju geometriske figurer, tan, som skal legges slik at de forestiller stiliserte dyr, mennesker, og lignende.

Første steg > Innhold nr. 3 | september 2006

F.v. Veronica, Julie og Kristin Gaarder, styrer i Seljord heildagsbarnehage. Styrer Gaarder sier at alle de nye oppgavene som ligger i den nye rammeplanen nødvendig- gjør økt pedagogtetthet dersom planen skal kunne implementeres på en vellykket måte.



Ledelse og kvalitet

- 4** Vi har besøkt Seljord heildagsbarnehage i Seljord i Telemark og Bashammeren barnehage i Åsnes i Hedmark. To styrere er enige: Økt pedagogtetthet gir økt kvalitet.
- 10** Einar Juell oppsummerer Starting Strong-rapporten, og peker framover mot Starting Strong 2. OECD gir Norge på pukkelen for lav førskolelærerlønn og lav pedagogtetthet.
- 12** Førskolelærerne må innse at de må kunne i møtekomme bestemte krav dersom de vil være blant premissleverandørene for barnehagen som en særegen oppvekstarena, skriver Kirsten Elisabeth Jansen.

Rammeplankommentarer

- 16** Randi Juuso synes rammeplanen er blitt god også for samiske barn og samiske barnehager.
- 18** Synnøve Tjølsen berømmer rammeplanen i forhold til det flerkulturelle og multireligiøse Norge, men spør om det er mange nok førskolelærere til å kunne løse alle oppgavene godt nok.
- 20** Elena Böhler har synspunkter på det nye fagområdet *Antall, rom og form*. Det vil kreve en spesiell innsats, mener hun.

Nye bøker

- 22** Det unike er det vanlige, sier Camilla Eline Andersen, Målfrid Bleka og Marit Gjervan, forfatterne av *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*.
- 25** Når Kjetil Steinholt og Henning Sommerro inviterer til *Improvisasjon*, er det bare å koble ut all telefonkontakt, plassere seg langt fra fjernsynsapparatet og pusse lesebrillene.
- 26** Åtte boknotiser
- 28** Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi oppfordrer til motstand mot det de kaller det nyliberalistiske måle- og veiesamfunnet som også har invadert barnehagen. Deres våpen er boken *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*.

Ytring

- 32** Akademiseringen av førskolelærerutdanningen kommer ikke nødvendigvis studentene og de blivende førskolelærerne til gode, mener Kjetil Steinholt.

Faste spalter

- 24** **Med studentblikk:** Lene Chatrin Hansen gjør seg tanker rundt fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst*.
- 30** Seksjonsledelsens sider
- 38** **Jus:** Når barnet trenger medisiner
- 39** **Med styrerblikk:** Inghvid Baumann minner om at trass i alle endringer i barnehagehverdagen, er det barnas beste vi alltid må ha i tankene.

Neste nummer kommer i månedsskiftet november/ desember. Hovedtemaet blir barnehageledelse

Alt usignert stoff står for redaktørens regning.

I Seljord i Telemark held dei på at fleire førskolelærarar – eller auka pedagogtettleik, som det gjerne kallast – skapar eit betre fagleg miljø i barnehagen. Og ikkje blir det dyrare heller, meiner kommunen – betre personalstabilitet kan til og med gje økonomisk gevinst.

Fleire førskolelærarar skapar eit betre fagleg miljø



- Stor pedagogtettleik gjer eit godt fagleg miljø og få personalkonfliktar, seier styrar Kristin Gaarder i Seljord heildagsbarnehage – her saman med Julie (i midten) og Veronica.

I Seljord heildagsbarnehage gjeld eit ein for alle-prinsipp, det vil seie at ein og kvar av personalet heile tida har ansvaret for alle ungane. Dei mellom 50 og 60 ungane er delte inn i dei i gruppa for tre år og yngre, og i gruppa for dei over tre år. Desse to hovudgruppene delast i mindre grupper etter alder. Alle barnegruppene skal ha minst ein pedagog. Alt blir teke hand om av ti førskolelærarar, styrar Kristin Gaarder medrekna, fire assistentar/fagarbeidarar, og ein lærling.

Det lar seg lett rekne ut at det blir to førskolelærarar for kvar assistent/fagarbeidar/lærling i Seljord heildagsbarnehage – heilt omvendt av kva som er regelen i nesten alle andre norske barnehagar, seier Kristin.

Det byrja då den såkalla praktikantordninga blei fjerna frå barnehagane på slutten av 1980-talet. Barnehagane i Seljord tok då initiativ overfor administrasjonen og politikarane for å få erstatta praktikantane med førskolelærarar i staden for med assistentar, som var det vanlege. Kristin var med den gongen også, då som pedagogisk leiar – ho blei styrar i 1988. Kommuneleiinga må ha tenkt at dette var ein god idé, for ordninga blei snart etablert som den normale.

- Det høyrer med at dei ekstra lønnskostnadane mest var ikkje-eksisterande, seier Kristin. -Ein assistent med nokre års ansienitet tente den gongen meir enn ein nyutdanna førskolelærar!

Ny rammeplan og nye krav

Dagens ordning sprang ikkje fiks ferdig fram med det same, ho har utvikla seg gjennom 16 – 17 års tid.



Førskolelærarane er f.v. Grethe Skoglund, Solbjørg Vik Hansen og Gunnhild Moen, barna er Tarjei, Stian, Julie og Veronica. Førskolelærarane priser det faglege miljøet som dei meiner kjem både dei sjølve og assistentane til gode.

- Vi som arbeidde i barnehagen då, byrja å sjå for oss ein barnehage utan dei vanlege avdelingane. Vi såg han for oss som ei eining, basert på at nokre ungar var i barnehagen to eller tre dagar per veke, og andre fem dagar.

Fram til no har det vore slik at når to og to førskolelærarar arbeider saman, har den eine vore pedagogisk leiar. Den pedagogiske leiareren har hatt ansvaret for møteverksemda i gruppa, elles har dei to utført dei same oppgavane.

- Med fleire pedagogar kan vi gje eit meir fleksibelt tilbod. Frå og med dette barnehageåret ønskjer vi at begge førskolelærarane skal vere pedagogiske leiarar, seier Kristin,

Jo fleire vi er saman . . .

- Jo fleire pedagogiske leiarar vi er, jo større fagleg tyngde oppnår vi, seier førskolelærarane Gunnhild Moen, Grethe Skoglund og Solbjørg Vik Hansen.

Grethe er ikkje i tvil om at når dei er så mange førskolelærarar som samarbeider, blir det også lettare å hjelpe assistentane opp på eit høgre fagleg nivå. Grethe har mykje å samanlikne med ettersom ho har vore førskolelærar sidan 1975. Ho byrja i Seljord heildagsbarnehage i 2001.

- Alt her er som eitt team, ei eining. Her er det ikkje «mine og dine ungar», seier Gunnhild. Ho har vore i Seljord heildagsbarnehage sidan 1999. Før det arbeidde ho eit år i Oslo. Gunnhild bur i grannekommunen Kviteseid, men ho vil heller pendle til Seljord fordi ho likar arbeidsmiljøet betre der.

- Vår måte å organisere arbeidet på gjer oss ein fordel i høve til den nye rammeplanen, meiner Solbjørg. Ho har vore førskolelærar sidan 1987, og kom til Seljord heildagsbarnehage i fjor. Det er den måten organiseringa gjer det lettare for førskolelærarane å samarbeide om oppgavane på ho har i tankane.

Seljord har barnehagane Badet, Flatdal og Åmotsdal i tillegg til heildagsbarnehagen, og dei tre fortel at tre gonger i året møtast alle førskolelærarane i kommunen til pedagogmøte. I tillegg kjem såkalla fagtreff der også assistentane er med. Slik er alle dei barnehagetilsette i kommunen med i nettverk for utveksling og utvikling av kunnskap.



Tre glade gutar: Ivar,
Kristoffer og Jonas (t.h.).

som legg til at kommuneleiinga i alle fall ikkje stiller seg avvisande til framlegget.

Ho siterar rammeplanen: «Barnehagen skal ha de fysiske, sosiale og kulturelle kvaliteter som til enhver tid er i samsvar med eksisterende kunnskap og innsikt om barndom og barns behov. Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av diskriminering og mobbing.»

- Det trengs utdanna folk til slikt! slår ho fast. Det er den nye rammeplanen som ligg til grunn for framlegget om at begge skal last pedagogiske leiarar: - Den nye planen inneber at det stillast større krav til førskolelærarane. Den nye planen krev meir planlegging og meir refleksjon. Førskolelæraren skal også i enda høgre grad enn før kunne vegleie assistentane.

Lågt stressnivå

Kristin trur at i barnehagar med få pedagogar vil førskolelærarane få ein meir stressa kvardag når det skal setje planen ut i livet. For ein førskolelærar vil stress seie manglande moglegheitar til å gjere det førskolelæraren veit er det fagleg beste å gjere. På alle arbeidsplassar som er avhengige av personale med særskilde kvalifikasjonar og særskild kompetanse vil stressnivået stige om dei kvalifiserte

Ei god løysing

To førskolelærarar per avdeling, to per assistent, blir ikkje dyrare enn andre løysingar. God fagleg tettleik gir stor stabilitet når det gjeld dei tilsette, noko som i seg sjølv inneber økonomisk gevinst, seier Oddvar Hallaråker, kommunalsjef i Seljord.

Kommunalsjef Oddvar Hallaråker peikar på at folk blir i stillingane sine, og at sjukefråveret er lågt. Det tilskriv han eit godt arbeidsmiljø nettopp fordi Seljord kommune satsar på fleire førskolelærarar.

-I denne kommunen har vi berre kommunale barnehagar, og kommunen satsar på kvalitet i barnehagen. For at ordet «kvalitet» ikkje berre skulle bli ein floskel har vi gjennomført visse tiltak, som å ha to førskolelærarar per avdeling og per assistent/fagarbeidar, seier Hallaråker. Han seier at kommunen «i praksis» har 100 prosent barnehagedekning, men då må det nemnast at han ikkje har tilbod til barn under eit år.

-Kommunen si haldning er at at dei fire barnehagane i Seljord utgjer ei eining. Foreldre og barn skal tilbys det same kvalitetstilbodet uavhengig av hvilken av dei fire dei vel. Difor har vi også utvikla ein lokal rammeplan, seier han.



Oddvar Hallaråker har ei fortid som leiar av Norsk Lærarlag Telemark, og no er han kommunalsjef med hjarte for barnehagen.

Hallaråker har vore i Seljord i 17 år, men dei første tiltaka kom før hans tid. Kommunen innførte tidleg fem planleggingsdagar.

Den auka pedagogtettleiken kom då praktkantordninga i barnehagen forsvann rundt 1990. Pedagogtreff for førskolelærarane med ulike faglege tema og fagtreff for både assistentar/fagarbeidarar og førskolelærarar er andre tiltak.

Øg som kommunalsjefen seier: Det blir ikkje dyrare.

Auka pedagogtettleik



Lesestund: Asbjørn og Anders i selskap med assistent Bjørg Kleivstaul.

og kompetente er for få. Med fleire kunnskapspersonar til stades – og i barnehagen vil det seie fleire førskolelærarar – vil stressnivået bli mykje meir handterbart. Samstundes er det viktig at styraren i den einskilde barnehagen administrerar fordelinga av arbeidet mellom pedagogane ut frå kva den einskilde førskolelæraren særleg interesserar seg for og kan, og ut frå kven som tykkjer om å arbeide saman.

Kristin trur dei tilsette i Seljord heildagsbarnehage lettare vil kunne halde stressnivået nede nettopp fordi barnehagen er slik organisert at det blir lett å drive eit fagleg miljø.

- Vi har eit godt fagleg miljø med lågt stressnivå her. Det gjer mellom anna at vi har få personalkonfliktar og at dei tilsette blir verande, seier ho. - Eg meiner også at vi har mindre sjukefråver hos oss, sjølv om eg ikkje kan prove det.

Fleire av førskolelærarane i Seljord heildagsbarnehage er mellom 50 og 60 år gamle og har vore i yrket i 30 år eller meir. Det er dei som har vald å pendle frå grannekommunar og som har takka nei til tilsetjing i ein barnehage i heimkommunen – og slikt tyder kan hende på at Kristin har rett når ho meiner miljøet er godt.

- Eg tykkjer også at assistentane her i barnehagen er særse flinke, og dei seier sjølve at det kjem av at dei utviklar seg i eit miljø med så mange førskolelærarar, seier ho.



Etter skandinavisk norm

Seljord heildagsbarnehage er med to tredelar førskolelærarar og ein tredel assistentar og fagarbeidarar i pakt med vanleg praksis i Skandinavia – og i pakt med tenkjinga i Reggio Emilia.

I både Danmark og Sverige er 60 prosent av dei barnehagetilsette førskolelærarar. Islandske lov seier at *alle* barnehagetilsette skal ha førskolelærarutdanning. Her i Noreg er drøyt 30 prosent av dei tilsette førskolelærarar.

Noreg litt såleis på botn i Skandinavia. Den låge norske pedagogtettleiken er uheldig, meiner Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) i rapporten Starting Strong, ein rapport som inneheld evalueringar av tilboda til barn under skolepliktig alder i 12 OECD-land.

Verdas truleg best kjente barnehagar er dei i Reggio Emilia i Nord-Italia. Der legg dei vekt på kollegial diskusjon og konfrontasjon i verksemda. Førskolelærarane skal arbeide to og to for å oppnå større fleksibilitet, betre evne til nytenking, og for betre å kunne møte krava frå samfunnet omkring. Med ein slik arbeidsmåte er det heller ikkje så stor risiko for at kvaliteten på arbeidet i gruppa skal stå og falle med ein einskild førskolelærars kompetanse. Nettopp denne tenkjemåten blir praktisert i Seljord heildagsbarnehage.

Berre ei handfull

Knapt meir enn ei handfull kommunar i heile landet har barnehagar med auka pedagogtettleik, syner ei ringjerunde Første steg har gjort.

Med auka pedagogtettleik meiner vi minst to førskolelærarar (ein pedagogisk leiar og ein førskolelærar) per avdeling, utan auka barnetal på avdelinga.

I nokre fylkeslag, som i Akershus og Nordland, svarar representanten for seksjon barnehage «ingen» når vi spør om kor mange kommunar i fylket som har innført auka pedagogtettleik i ein eller fleire barnehagar.

I andre fylke kan det dreie seg om ein eller et fåtal barnehagar i kan hende berre ein kommune. Hammerfest i Finnmark, Time i Rogaland, Stjørdal i Nord-Trøndelag, Flora i Sogn og Fjordane og Trondheim i Sør-Trøndelag er døme på det. Men i Trondheim dreier det seg om ein privat barnehage.

Av kommunar som fortener ros kan nemnast Bykle, Gjerstad, Iveland og Valle i Aust-

Agder, Eidskog og Åsnes i Hedmark, Dovre og Lesja i Oppland, Bremanger i Sogn og Fjordane, Seljord i Telemark, og Sørreisa i Troms. I Målselv i Troms har kommunen innført ein ekstra førskolelærar i full stilling i einavdelingsbarnehagane. I Storfjord og Lyngen i Troms har kommunane innført ekstra stillingar på 50 respektive 40 prosent i dei kommunale (toavdelings) barnehagane.

Dette er ikkje meint som ein komplett oversikt, og vi kan rekne som vi vil, det skal like fullt utdannast mange førskolelærarar og opnast mange politikarauge før barnehagane får den bemanninga dei treng for å yte rettferd til intensjonane i rammeplanen.

Den nye rammeplanen krever førskolelærere

Hanne Raade er glad hun er styrer i en barnehage med to førskolelærere per *base* og per barne- og ungdomsarbeider, og Kristin Skoglund Klundsæter

er glad hun er pedagogisk leder i en slik barnehage. Det kreves førskolelærere for å få det beste ut av den nye rammeplanen, er de enige om.

Alle mann på dekk! F.v. Håvard, Anders på fanget til førskolelærer Per Ole Saug, Nora, Sondre, Thomas, Fredrik nesten helt inne i styrehuset, Kaja, og pedagogisk leder Kristin Skoglund Klundsæter med Eline på fanget. De to førskolelærerne mener bestemt at økt pedagogitetthet gir barnehagen et bedre faglig miljø.



Styrer Hanne Raade er ikke i tvil om at den nye rammeplanen krever førskolelærere. Hun ser på planen som et verktøy som best håndteres av fagfolk, og det er førskolelærerne som er fagfolkene i barnehagen, fastslår hun: - Det vil være mye tyngre å implementere planen i en barnehage med tradisjonell bemanning.

Pedagogisk leder Kristin Skoglund

Klundsæter sier det samme: - En førskolelærer ser lettere hva rammeplanen faktisk sier og hva den inneholder. Planen er verktøyet vi må kunne bruke i den praktiske hverdagen. Planens vektlegging av de sju fagområdene innebærer også langt større faglige og pedagogiske krav til førskolelærerne, noe som igjen gjør behovet for å bygge et faglig miljø i den enkelte barnehage desto større.

Første steg er på besøk i Bashammeren barnehage i Åsnes kommune i Hedmark. Der er Hanne styrer for seks førskolelærere, tre barne- og ungdomsarbeidere, og for tiden 58 barn. Navnet på barnehagen viser til «hammeren til basen», og basen var han som ledet arbeidsgjengen i det steinbruddet som en gang var i drift nær ved der barnehagen ble bygd i 2002. Hanne var med å starte opp Bashammeren som styrer.

Aldersinndelte baser

I Bashammeren barnehage finner vi ikke avdelinger, men de tre *basene* «Lystig» (for fire- og femåringene), «Blygen» (for tre- og fireåringene, med Kristin som pedagogisk leder), og «Minsten» for barna under tre år. Om noen lur, er navnene lånt fra tre av dvergene i «Snøhvit og de sju dverger», så slik sett burde barnehagen hatt *sju* baser. Betegnelsen «base» forteller oss om en enhet som er mindre avgrenset, mindre innelukket, enn det betegnelsen «avdeling» signaliserer. I avdelingen er de som tilhører avdelingen ofte avsondret, mens basen er et utgangspunkt for ekspedisjoner og eventyr, og når basemedlemmene er ferdige for denne gang, trekker de seg tilbake til basen.

Hver base er inndelt i tre undergrupper. Sammensetningen av gruppene bestemmes av barnas interesser og utviklingsnivå. Innenfor en base tas en gruppe hånd om av den pedagogisk lederen, en gruppe av førskolelæreren, og en gruppe av barne- og ungdomsarbeideren. Basesjefen er naturligvis den pedagogiske led-eren, hun delegerer oppgaver til de to andre. Basene samarbeider på

Bøtte, spade og vann = gøy! F.v Jan Marius fremst, Preben, Hanne Skaraberget, pedagogisk leder ved «Lystig», Jon Anders, David, Daniel, og styrer Hanne Raade.



kryss og tvers, her er det ingen som sier «dette er *ditt* barn» om et lite eller stort problem skulle oppstå innimellom.

- Vi visste fra første stund at vi foretrakk fagutdannet personell, det vil si barne- og ungdomsarbeidere, sier Hanne. - Barne- og ungdomsarbeiderne er etter vår mening ofte bedre kvalifisert på grunn av fagkunnskapen de besitter i forhold til arbeidet med barn fra null til seks år, den viktigste utviklingsperioden i barns liv.

Det er fem kommunale og fire private barnehager i Åsnes kommune. Alle har en grunnbemannning med to førskolelærere og en barne- og ungdomsarbeider per avdeling, opplyser Hanne.

- Initiativet kom i sin tid fra lokallaget, Norsk Lærerlag Åsnes, sier hun. - Det skjedde i 1989, på den tiden da ordningen med praktikanter i barnehagen ble fjernet. Det hjalp nok at politikerne så at det ikke ble dyrere med to pedagoger per avdeling. På den tiden tjente førskolelærere og assistenter omtrent det samme.

Betydningen av et faglig miljø

Kristin har vært i Bashammeren barnehage fra begynnelsen av. Før hun kom til Bashammeren arbeidet hun i en annen barnehage som pedagogisk leder for to assistenter.

- Jeg følte meg mer alene som pedagog på en tradisjonell avdeling i samarbeid med assistenter, sier hun. - I et sterkt førskolelærerfellesskap er det mye lettere å holde oppe et faglig miljø. To med samme pedagogiske bak-

grunn kan bygge hverandre opp. Det er dessuten ofte lettere å delegere oppgaver til en førskolelærer. Selv om jeg selv ikke skulle være til stede, vet jeg at det pedagogiske arbeidet blir godt ivaretatt.

- Barne- og ungdomsarbeiderne utgjør også en forskjell fra mine tidligere erfaringer. De kan være faglige støttespillere på en annen måte enn det assistenter vanligvis kan.

Kristins kollega Per Ole Saug, førskolelærer i «Lystig», kom til Bashammeren i 2003. Før det arbeidet han som assistent i en annen barnehage. Han arbeidet også deltid som assistent mens han tok førskolelærerutdanning ved Høgskolen i Oslo. Han mener for sin del og ut fra egne erfaringer at en ufaglært med lang praksis kan være like mye faglig oppdatert som en barne- og ungdomsarbeider fra videregående skole – «det vil også være forskjeller fra individ til individ,» som han sier.

Samarbeid

Det viktigste samarbeidet med foreldrene foregår i den daglige kontakten og gjennom foreldresamtaler. Den formelle kontakten foregår via samarbeidsutvalg og foreldreråd.

- Foreldrene blir imidlertid mer og mer bevisste på at de betaler for en tjeneste, en barnehageplass, sier Hanne. - De spør om hva vi står for og hva vi satser på, og vi har flere potensielle søkere som gjerne vil komme på besøk for å se barnehagen. Det finnes for tiden 50 ledige plasser i kommunen, og noen foreldre er nøye på hvilket tilbud de ønsker for sine barn – «vi vil ha plass i Bashammeren,

- Alle kommunale barnehager i Åsnes driver med økt pedagogtethet, sier Hanne Raade, styrer ved Bashammeren barnehage. Hun er også nestleder av barnehageavdelingen i Åsnes (privat foto).

for der satser de på friluftaktiviteter,» sier de for eksempel.

Samarbeid med det politiske miljøet i kommunen forekommer sjelden eller aldri, sier hun. Kontaktmøter forekommer bare en gang i blant. Hanne mener at også samarbeidet med skolen kan bli bedre. Det holdes såkalte overgangsmøter i forbindelse med at barn skal forlate barnehagen for å begynne på skolen.

- Vi kunne imidlertid ønske en jevnligere kontakt gjennom året. En fadderordning ville vært fint, fadderne kan delta sammen med femåringene i aktiviteter.

Samarbeidet innad i barnehagen er godt. I tillegg til det sedvanlige månedlige personalmøtet for alle ansatte, er det basemøte annenhver uke. Basemøtet fokuserer på barna, med gjennomgang av et eget skjema for hvert enkelt barn. Av skjemaet framgår det hvordan hvert enkelt barn ligger an i forhold til barnets utviklingsmål.

Annenhver uke møtes også lederteamet, det vil si de pedagogiske lederne. Da arbeider de med kollegaveiledning og samarbeid på tvers av huset.

Alle de kommunale barnehagene har felles personalmøter i kombinasjon med eventuelle kurs en til to ganger i halvåret. Og som Hanne sier: - Når alle de kommunale barnehagene har såkalt økt pedagogtethet, betyr det også at de kommunale samlingene får økt faglig styrke.

Alle barn fortjener en sterk start

I OECDs Starting Strong-rapport fra 2001 får norsk barnehagepolitikk god omtale, men lav førskolelærerlønn og lav pedagogtetthet er blant forhold som blir kritisert. Nå kommer rapporten Starting Strong 2.

Av Einar Juell

Barnehagen har gjennomført en stille revolusjon de siste ti årene. En medvirkende årsak har vært det utdanningspolitiske fokus på livslang læring, både nasjonalt og internasjonalt. Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) gjennomførte i 1998 en dyptgående internasjonal kartlegging av barnehagepolitikken i 12 industrialiserte land: Australia, Belgia, Danmark, Finland, Italia, Nederland, Portugal, Storbritannia, Sverige, Tsjekkia, Sverige, USA, og Norge. Senere ble det i 2002 og 2003 utarbeidet nasjonale rapporter om barnehagen i Canada, Frankrike, Irland, Mexico, Spania, Sør-Korea og Ungarn. Det er ingen overdrivelse å hevde at barnehage tilbudet varierer sterkt fra land til land.

På bakgrunn av de nasjonale kartleggingsrapportene (*country notes*) utarbeidet av nasjonale myndigheter og OECD i samarbeid, ble forskningsrapporten *Starting Strong* publisert i 2001. OECD blir ofte kalt den vestlige verdens økonomiske samarbeidsorganisasjon og er mest kjent for sine publikasjoner om økonomiske og sosiale spørsmål. Imidlertid heter det seg også at OECD-landene «deler en forpliktelse overfor demokrati og markedsøkonomi».

I denne artikkelen vil det bli redegjort for noen hovedmomenter i det arbeidet som har pågått i en årrekke, mens vi venter på oppfølgingsrapporten til *Starting Strong*. Denne sammenliknende undersøkelsen og analysen har hatt bred politisk gjennomslagskraft. *Starting Strong* har vært en viktig drahjelp også for utformingen av Utdanningsforbundets barnehagepolitikk. *Starting Strong 2* publiseres i Reggio Emilia i Nord-Italia mens dette leses

(i slutten av september 2006). Rapporttittelen er *Public Policy in Early Childhood Education and Care*. Denne oppfølgingsrapporten har vært annonsert i flere år.

Grunnlaget for en sterk start

Hensikten med undersøkelsene er å tilføre medlemslandene fakta og informasjon om de forskjellige landenes barnehagepolitikk. Fokus i alle undersøkelsene er knyttet til følgende punkter:

- tilgjengelighet
- kvalitet
- personalets utdanning
- pedagogisk innhold
- lovgivning
- finansiering
- vurdering og forskning

Interessen i OECD for barnehagesektoren har tre overordnede mål:

- Å styrke barns utbytte av tilbudet. Tidlige positive erfaringer har stor betydning senere i livet.
- Å utjevne sosiale forskjeller.
- Å øke muligheten for kvinner og menn til deltakelse i arbeidslivet.

Starting Strong peker ut åtte politiske nøkkелеlementer som ser ut til å fremme likeverdig tilgang til barnehage tilbud med kvalitet. Hovedelementene er:

1. En visjonær og strukturert barnehagepolitikk både nasjonal og lokalt.
2. Barnehagen som en formell del av utdannings-systemet fremmer livslang læring, og aner-



kjenner at barnehagen er en viktig del av utdanningsløpet.

3. En allmenn tilgang til barnehager med spesiell vekt på barn med spesielle behov.
4. Omfattende offentlige investeringer knyttet til barnehagesektoren.
5. Systematisk arbeid med kvalitetsutvikling og kvalitetssikring som ivaretar demokratiske verdier, et helhetlig rammeplanverk, og inkluderer personale, foreldre og barn.
6. Kvalitet i utdanning og arbeidsvilkår med mulighet for videre- og etterutdanning med fokus på rekruttering og stabilitet. Flere menn i barnehagen.
7. Systematisk oppmerksomhet og bearbeiding av dokumentasjon og statistikk for hele barnehagefeltet.
8. En offensiv og konstruktiv forskningspolitikk.



Artikkelforfatteren: Einar Juell er spesialkonsulent i utredningsavdelingen i Utdanningsforbundet. Han er utdannet førskolelærer med hovedfag i barnehagepedagogikk (foto: Aase Andreassen).

En av konklusjonene i rapporten er at likeverdig tilgang til barnehagetilbud med kvalitet kan styrke grunnlaget for livslang læring for alle barn og støtte familienes utdanningsmessige og sosiale behov.

Norsk barnehagepolitikk

I OECDs rapport om Norge framheves vårt syn på barn og på barndommens egenverdi. OECD har en rekke forslag til forbedringer knyttet til grunnlaget for sine analyser. I korte trekk kan følgende trekkes fram:

OECD anerkjenner at den norske barnehagen vektlegger et aktivt uteliv basert på omsorg, lek og læring. Læring skjer gjennom alle erfaringer og barnehagen er ikke bare en forberedelse til skolegang og senere voksenliv.

Omtalen og vurderingene i den norske rapporten er gjennomgående positive. Kvaliteten på tilbudet er meget bra, men kan bli bedre. Først og fremst pekes det på behovet for en omfattende offentlig finansiert utbygging, spesielt rettet mot de minste barna. OECD etterlyser evalueringer og konsekvenser av kontantstøtten, og har senere vært kritisk til mulige virkninger av denne, spesielt knyttet til målet om full og reell barnehagedekning.

Videre rettes søkelyset mot å innføre en lovfestet rett til barnehageplass. Foreldrebetalingen er for høy, pedagogtettheten er lav, og det er lite langsiktig forskning. I tillegg pekes det på våre utfordringer knyttet til et flerkulturelt samfunn i lys av barnehagelovens kristne formålsparagraf, og barnehagen som del av utdanningssystemet.

Starting Strong's norske rapport har dannet bakgrunnen for mange av de barnehagepolitiske utfordringene vi ser og har sett det siste tiåret. Utdanningsforbundet har lagt vekt på barnehagen som del av utdanningssystemet. Forbundet arbeider for økt pedagogtetthet og vektlegger rapportens kapittel om bedring av utdanningen av personale og i arbeidsforholdene i barnehagen. Her heter det blant annet: Lav lønn, lav status, dårlige arbeidsforhold,

begrenset tilgang til etter- og videreutdanning, og sterkt begrensede karrieremuligheter gir grunn til bekymring. Det er et påtrengende behov for å utvikle strategier som kan bidra til sikre et kvalifisert og kjønnsblandet personale. Mellom linjene i rapporten står det at en aktiv arbeidsgiverpolitikk er helt avgjørende for å kunne rekruttere og beholde personale i et ekspanderende arbeidsmarked.

Starting Strong 2

Den nye rapporten skal oppsummere sentrale elementer fra Starting Strong fra 2001. Den skal legge vekt på utviklingen siden forrige rapport, samt redegjøre for de nye landenes barnehagepolitikk. OECDs vurderinger vil antakelig stå sentralt også i denne nye rapporten, på samme måte som i Starting Strong. Funnene knyttet til det enkelte land har gjort som grunnlag for å lykkes, blir også denne gangen en del av rapporten. I tillegg vil enkelte politiske spørsmål bli drøftet, som den flerkulturelle barnehagen, veiledning, foreldremedvirkning, utdanningsprofil, og barnehagen i utdanningssystemet.

Det ligger nok en bevisst politikk i å legge presentasjonen av Starting Strong 2 til Reggio Emilia. Den norditalienske kommunen har lang tradisjon i å vektlegge barnehagens innhold og det pedagogiske grunnlaget for arbeidet med de minste barna i samfunnet. «Et barn har hundre språk» sa Loris Malaguzzi, ildsjelen bak Reggio Emilia-pedagogikken. Den handler om å bygge et barnehagemiljø som fremmer samarbeid og som ser barna som den viktigste ressursen. Dette utfordrer vårt syn på kunnskap og læring, hva det er, hva det kan eller burde være, og det setter spørsmål ved det lærende barnet, den lærende pedagogen, og barnehagen som en lærende organisasjon.

Den svenske professoren Gunilla Dahlberg har i mange år utfordret gammelt tankegods i barnehagepedagogikken med utgangspunkt i den pedagogiske filosofien i Reggio Emilia. Et poeng er å få filosofien inn i samfunnsdebatten om barnehagens innhold og arbeids-



måter. Dahlberg kaller dette for «lyssnadens pedagogikk». Hvis vi er interessert i samfunns- og demokratispørsmål, må vi begynne med den nye generasjonen. Dette synet bygger på respekten for barna. Pedagogene må være til stede og delaktige. Pedagogene må være deltakere, og de må dokumentere sitt arbeid gjennom utforskende, kritiske og dialogiske prosesser, fordi kunnskap bygges gjennom samhandlinger og i refleksjon med omgivelsene. Læring skjer gjennom utforskning når alle menneskets egenskaper er involvert. Dette fordrer et åpent syn på mangfoldighet, pluralisme, ulikhet og nettverksbygging.

En sterk start er avhengig av en rekke faktorer. Valget av nettopp Reggio Emilia er neppe tilfeldig, det bringer håp om fokus på barnehagens innhold og kvalitet. (Illustrasjonene er hentet fra Reggio Children Newsletter.)



Barnehagen som en særegen oppvekstarena

Førskolelærerne må innse at de må kunne imøtekomme bestemte krav dersom de vil være blant premissleverandørene for barnehagen som en særegen oppvekstarena, forskjellig fra både hjem og skole. Diskusjonen om barnehagens plass og mandat i samfunnet må løftes ut over de tradisjonelle oppfatningene.

Av Kirsten Elisabeth Jansen

Med informasjon fra en kartleggingsundersøkelse høsten 2005 vil jeg peke på hvilke oppgaver noen førskolelærere prioriterer og hvilket bilde av barnehagen som tegnes gjennom dette. Et spørsmål jeg stiller er om barnehagen er konserverende? Blir arbeidsoppgaver og førskolelæreryrket utført slik at seiglivede forestillinger og myter om barnehagen bekreftes og reproduseres?

Barnehagesektoren i Norge er i endring. Den offentlige barnehagedebatten har vært opphetet og mangesidig. Vi har fått en ny barnehagelov og en ny rammeplan. Overføring av barnehagesektoren til et kunnskaps- og utdanningsdepartement skaper forventninger om endring. Forventninger retter seg mot kvalitetsutvikling innen barnehagesektoren, som blant annet innebærer at det skapes en større «offentlig» bevissthet om barnehagens

betydning, klare politiske vedtak som underbygger dette, og et tydelig barnehagemandat. Både debatten om departementstilhørighet og utvikling av ny rammeplan for barnehagen har medvirket til bevisstgjøring om barnehagen som organisasjon og diskusjon om innholdet i denne organisasjonen.

Samfunnsmessige krav om kunnskapsutvikling og læringsutbytte har nådd barnehagens arena. Det forventes at barnehagens innhold skal rettes mot en livslang lærings- og dannelsesprosess. Mange hevder at det må bli mye tydeligere hva barna skal lære i barnehagen, andre peker på at slike krav vil begrense barns frie barndom, leken og barnas egen kultur. Noen tar til ordet for å betrakte barnehagen som dannelsesarena for fellesskap og demokrati (Dahlberg 2005, Kvistad/Søbstad 2005, Rapport fra arbeidsgruppe 2005). Dette peker mot spørsmålet om *barnehagens mandat*. Mandatet handler om hvilke oppgaver som skal utføres i institusjonen og begrunnelser for dette. Dette er gitt av et offentlig sentralt nivå (Lov om barnehager, forskrifter og utdypet i Rammeplan for barnehagen), men fortolkningen skjer på institusjonsnivå. Førskolelærernes tolkninger av barnehagens mandat og innhold blir retningsgivende for hvilke oppgaver som prioriteres. Oppgavene vil slik fremstå som del av et bilde av førskolelærernes selvforståelse, av hennes yrkes-situasjon i barnehagen, og barnehagens posisjon i samfunnet.

Med et hermeneutisk¹ utgangspunkt for tolkning og bearbeiding ser jeg på førskolelærernes svar i undersøkelsen som uttrykk for

deres syn på arbeidet, for deres forståelser, prioriteringer og ideologier som handlinger kan være bygget på.

Kartleggingen

Mer enn 300 førskolelærere har deltatt i denne kartleggingen. Hensikten har vært å kartlegge for få frem *noen tendenser*, heller enn å få grundige beskrivelser av barnehagens oppgaver. Spørreundersøkelsen har gitt et tallmateriale som angir tidsbruk relatert til forskjellige oppgaver i barnehagen, samt begrunnelse for dette. Dessuten er det også et stort tekstmateriale som svar på «åpne» spørsmål relatert til oppfatninger om blant annet barnehagens fremtid.

For å få frem grad av prioritering av oppgaver er *tid* valgt som indikator. Mange av spørsmålene handler om hvor mye tid førskolelærerne bruker på de forskjellige oppgavene, hva de ville bruke mer eller mindre tid på, og begrunnelsen for den aktuelle tidsbruken. Det betyr ikke at dette er de oppgavene som førskolelærerne vil hevde er de viktigste, men spørsmålene klargjør noe om hvilke oppgaver som «får» tid og hvilke som ikke gjør det. Dette oppfatter jeg som en viss prioritering blant ulike oppgaver.

Hvilke oppgaver utfører førskolelærerne² i barnehagen, og hvorfor? En tydelig tendens er at førskolelærerne bruker mer enn halvparten av ukens arbeidstid til arbeid med barna³, 20 timer eller mer. Denne oppgaven er inndelt i tre underkategorier: omsorgsoppgaver i forhold til enkeltbarnet, utvikling av basiskompetanse i barnegruppen, og planlagt læring innen rammeplanens fagområder.

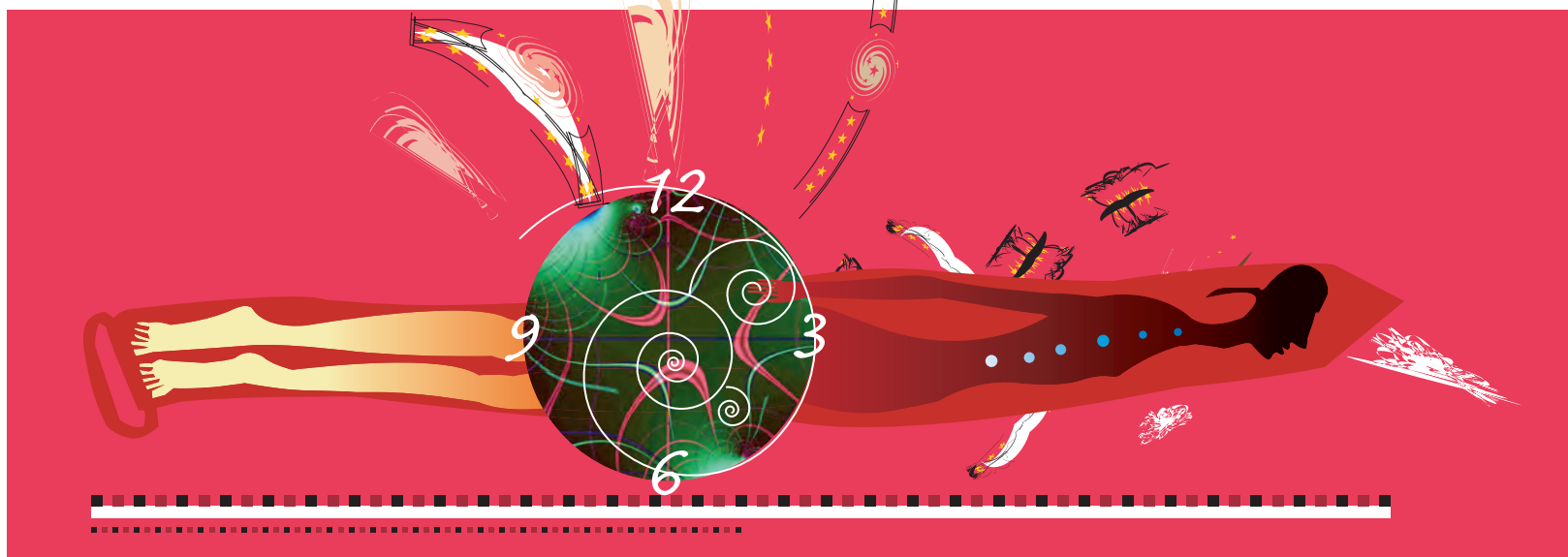
Når det gjelder omsorgsoppgaver i forhold til enkeltbarnet, viser dataene at tidsbruken fordeler seg i tre tendenser – 3 - 5 timer, 6 - 10 timer og 11 - 20 timer per uke. Her er det altså en viss variasjon i materialet.

Det å utvikle basiskompetanse i barnegruppen gis av mange en tidsressurs på fra 11 - 20 timer. Dette er en meget tydelig tendens. Til oppgaven definert som «Planlagt læring i Rammeplanens fagområder» er tendensen at førskolelærerne bruker mellom 3 - 5 timer per uke.

Ellers kan nevnes at det brukes mellom 3 - 5 timer per uke til å planlegge og å organisere arbeidet i barnehagen, mens personalarbeid, foreldrearbeid og samarbeid med hjelpeinstanser enkeltvis ikke tar mer enn inntil 2 timer per uke. Det er altså arbeidet med barna som blir prioritert.

Tallene som det henvises til, sier ikke helt





konkret noe om den enkelte pedagogs arbeidsuke. De brukes som en indikasjon på forholdet mellom noen av førskolelærerens oppgaver. Det er vanskelig å tidsfeste oppgavene helt nøyaktig – arbeidsoppgavene er sammensatt og glir over i hverandre.

Når førskolelærerne skal begrunne sin tidsanvendelse, sier de at det er barna som påvirker denne i stor grad. Selv om både Rammeplan for barnehagen og førskolelærerutdanning er viktige som begrunnelser for at man gjør visse oppgaver i et bestemt omfang, er barna en tydeligere påvirkningskilde. Det samme kan sies om personalet og foreldrene som påvirkningsfaktorer, de påvirker tidsbruk og oppgaver, men ikke i samme grad som barna.

Undersøkelsen tok også for seg hvilke oppgaver førskolelærerne ville bruke mer eller mindre tid på. De fleste vil bruke mer tid på *nesten alle oppgavene*!

- En kort konklusjon på tallmaterialet er at
- arbeidet med barna er en prioritert oppgave.
 - arbeidet med barna består hovedsakelig av arbeid med barnegruppen og utvikling av basiskompetanse.
 - barna er den faktoren i barnehagen som påvirker arbeidet til førskolelærerne mest, uavhengig av hvilke oppgaver det gjelder.
 - det er et ønske fra de fleste førskolelærerne om å arbeide mer med alle oppgaver.

Hvordan kan dette forstås?

Kvalitet: Når så mange førskolelærere sier at de vil bruke mer tid på nesten alle oppgaver,

hva betyr det? Det kan tenkes at dette er et uttrykk for at man mener oppgavene i barnehagen ikke løses tilfredsstillende – at arbeidet ikke har den ønskede kvalitet. Kvistad/Søbstad (2005) sier at kvalitet kan beskrives ut fra to typer kriterier: *opplevelseskvalitet* eller *fenomenologisk kvalitet* og *kriteriekvalitet*.

Den fenomenologiske kvalitet omfatter aktørenes subjektive erfaring med barnehagen (en innenfra opplevd kvalitet), og kriteriekvalitet er kvaliteter ved en god barnehage som fagmiljøer, politikere og andre i samfunnet etablerer (en ytre kvalitet). Jeg vil tro at førskolelærerne som vil bruke mer tid på alle oppgaver presses både av de indre følte kriteriene og av de ytre som er mer pålagt av andre. Sommer (2003) hevder at de samfunnsmessige krav til hva som er kvalitet i barn liv, har endret seg gjennom tidene – standardiserte kvaliteter. Det innebærer at det vi forventer av et tilbud i barnehagen endrer seg over tid. Krav fra samfunn, foreldre og pedagoger utvikles hele tiden relatert til den historiske og kulturelle tid man er en del av. Derfor er det vanskelig å definere tydelig hva som vurderes som kvalitet. Haavind (1987) sier at denne «standardhevingen har derfor skapt den paradoksale situasjonen at vi faktisk gjør mer for barn enn tidligere i historien. Men vi tror at vi gjør for lite, og at vi bør gjøre mer».

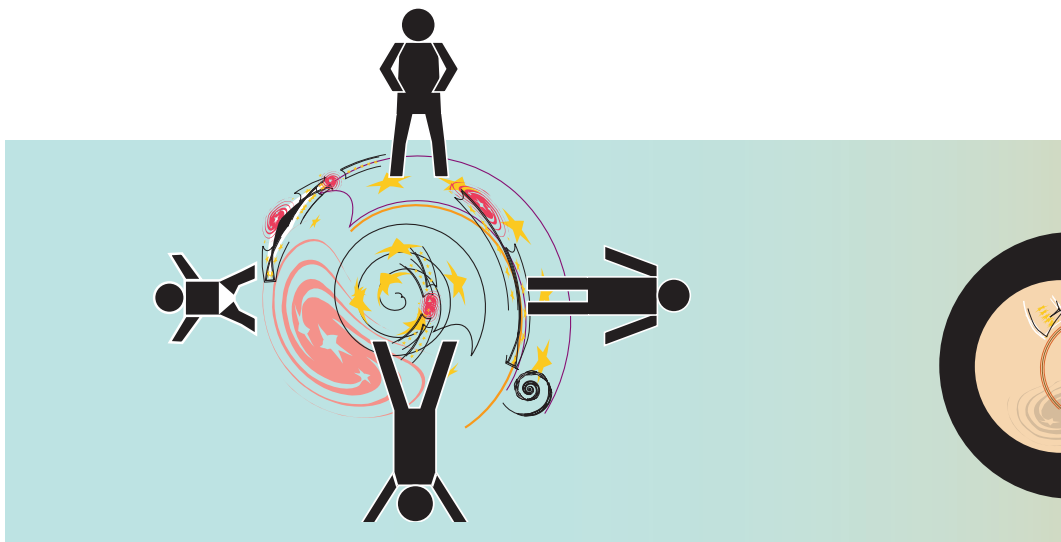
Bemanning: Skjuler ønsket om å prioritere alle oppgaver med mer tid, egentlig en utilstrekkelig bemanning? Mange knytter bemanningsnormer til kvalitet, riktignok ikke en helt entydig sammenheng (Kvistad/Søbstad 2005:96)⁵. Vi vet at andelen pedagogisk per-

sonale i norske barnehager ligger lavere enn i de andre skandinaviske landene – ergo arbeider norske førskolelærere *gjennom* ufaglærte i større grad enn det kollegene i Norden for øvrig gjør. Det betyr større variasjon i personalets totale kompetanse og dermed større veiledningsansvar for pedagogene.

Utdanning som førskolelærer har vært en garanti for kvalitet i barnehagen. Det blir da et paradoks at to tredeler av personalet er ufaglært. Flere utsagn fra de åpne spørsmålene i undersøkelsen kan uttrykke både et ønske om flere pedagoger og om flere ansatte i barnegruppene. En pedagogisk leder skriver slik: *Den største utfordringer går til politikerne: Vi vil ha flere ansatte per barn – for å gjøre en bedre jobb for det enkelte barn!*

Fleksibilitet i tildeling og bruk av barnehageplasser har ført til flere barn samtidig i barnehagene uten at bemanningsnormen endres. En annen pedagogisk leder skildrer situasjonen slik: *Mange delte plasser og mange barn som er innom i løpet av uken skaper en stor utfordring i forhold til å kunne være der for hvert enkelt barn og se hvor de er i livet!*

De peker på en økende slitasje rent faglig, fysisk og menneskelig (Fennefoss, Jansen, Wigstøl 2005). Det å utvikle kvalitet i barnehagen krever et visst samsvar mellom antall barn og personaltetthet. De siste års kommuneøkonomi har vært preget av nedskjæringer. Det har ført til at det har forsvunnet stillinger i barnehagen som både direkte og indirekte har hatt betydning for barnehagearbeidet (Kvistad/Søbstad 2005). Informasjonen i undersøkelsen peker mot en forstå-



else av at kvalitet i barnehagen må sees i sammenheng med antall pedagoger.

Motstridende forventninger

Mandat: Når førskolelærerne vil bruke mer tid på alle oppgaver, kan det bety at arbeidets mandat er uklart? Hvilken «bakgrunn» skal arbeidet speiles mot? Hva er de vesentligste oppgavene – hva skal de rettes mot? Både pedagoger, politikere og folk flest har oppfatninger om hva barnehagen skal være som ikke nødvendigvis harmonerer, og som kan være til dels motsetningfulle.

Barnehagetilbudet har vært et politisk tiltak for at kvinners deltakelse i samfunnslivet kan øke (yrkesaktivitet, utdanning, etc.), og det har vært et redskap i politiske partiers ideologiske og verdimeslige forhandlinger. Et siste politisk perspektiv på barnehagen har vært som et tilbud for gode oppvekst- og utviklingsmuligheter for barn (Heggen Larsen 1998).

I seg selv kan disse ulike perspektivene kommunisere motstridende forventninger. Det har vært uklarhet i regjerende partiers kommunikasjon⁶ om hvilke av disse perspektivene som er mest betydningsfulle. Barnehagereformen de siste årene har i hovedsak handlet om utbyggingskvantitet og om foreldrebetaling. Debatter i fjor høst har vist at det både blant «folk flest» og blant fagpersoner finnes oppfatninger av at hjemmet/moderskapet er den eneste/beste arena for oppdragelse og utvikling. Uklarhet i mandat, liten legitimitet for institusjonen og liten status for arbeidet i barnehagen kan medvirke til en forståelse blant førskolelærerne av at alle oppgaver må få mer tid – for å tydeliggjøre oppgavene og for å sikre at utførelsen av dem holder mål.

Barn som brukere: Barna påvirker i stor grad den tiden som førskolelærerne bruker på sine oppgaver. Hvordan kan dette forstås?

Pedagogene forteller med dette at de oppfat-

ter barnet som den *reelle brukeren* av barnehagen. Dette kan stå i motsetning til den politiske praksis av begrepet, hvor foreldre og samfunn er tydelige brukere eller interessenter i forhold til barnehagens tilbud (Bleken 2005). Hvis dette også relateres til hvilke perspektiver barnehagen politisk sett kan betraktes fra, så vil brukeren i flere av disse perspektivene *ikke* være barnet. Brukertilpasning og fleksibilitet i barnehagesektoren har vært en politisk føring siden 1990-tallet. Foreldre og samfunn kan defineres som brukere ut fra et mer *utvendig* perspektiv (Fennefoss/Jansen/Wigstøl 2005). Foreldre har behov for tilsyn for sine barn mens de arbeider, og samfunnet har behov for foreldrenes arbeidsinnsats (et omsorgsperspektiv på barnehagens mandat). Slik blir foreldre og samfunn definert som brukere, og dette kan komme i konflikt med pedagogiske overveielser om hva som tjener barns utvikling og liv (et barneperspektiv på barnehagens mandat).

I denne undersøkelsen mener jeg at pedagogene tydelig peker på *barnet* som den vesentligste og den reelle brukeren av et pedagogisk tilbud. Det er barna som påvirker førskolelærerens tidsbruk mest. *Barna er de egentlige brukerne av barnehagen. De blir «utsatt» for brukertilpasning og fleksibilitet – de opplever barnehagens kvalitet på kroppen!*

Førskolelærernes bilde av barnehagen

To tydelige forståelser av barnehagen kan tolkes ut fra undersøkelsesmaterialet:

A) Barnehagen som et oppvekstmiljø hvor det individuelle barnet utvikling er i fokus, rettet mot fastsatte mål.

Førskolelærerne sier at de bruker mest tid på arbeidet med barna og at dette arbeidet består hovedsakelig av å arbeide med utvikling av basiskompetanse. Hvis det bare var antall timer brukt på denne oppgaven som var

grunnlaget for tolkning her, ville dette konstruere et bilde av barnehagen som en oppvekstarena med fokus på *fellesskapet*.

Nyansene fremkommer når jeg undersøker førskolelærernes svar på hva de mener er barnehagens mest forsømte oppgave, om utfordringer i arbeidet med barna og fremtidens barnehage. Bildet av en pedagogikk rettet mot *enkeltbarnet* i større grad enn mot fellesskapet blir tydelig. Å arbeide med barnegruppen og basiskompetanse ser ut til å bety tilrettelegging for det enkelte barn i barnegruppen og dets individuelle utvikling.

- Det er så mange og brede oppgaver og mange ting å ta tak i. Å få satt i gang spesielle tiltak rettet enkeltbarnet er noe som blir forsømt, sier en førskolelærer i undersøkelsen.

Også styrere, som i kraft av sine arbeidsoppgaver ikke har den samme nærheten til barna, sier at de har for lite tid til å sette seg ned med et enkelt barn - eller tid til å inngå i den gode leken med enkeltbarnet. Fokus på den individsentrerte pedagogikken er en arv fra utviklingspsykologien som har hatt stor makt over barnehagepedagogikken.

- Barn blir et objekt som skal normaliseres via den barnesentrerte pedagogikken som har vokst ut av utviklingspsykologien, sier Dahlberg (2003:65).

I undersøkelsen er det mange utsagn som gir grunnlag for å trekke en slik konklusjon – førskolelærerne vektlegger en barnesentrert pedagogikk med enkeltindividet i fokus.

B) Barnehagen som et omsorgs- og tilsynstilbud mens foreldre arbeider.

Barnehagen som et sosialpolitisk tiltak, rettet mot å gi omsorg for barn mens foreldre arbeider, er en annen tydelig konstruksjon. Selv om den norske barnehagen har vært sterkt influert av Frøbels barnehagepedagogikk (Johansson 2004) med vekt på barnets utvikling og muligheter, har denne pedagogikken vært ispedd et ideal om moderskapet som ideal og hjemmet som den beste oppvekstarenaen. I det perspektivet får barnehagen en erstatningsrolle som skal oppveie for fravær av foreldre og hjem. En pedagogisk leder sier: - Jeg tror det blir viktigere med oppdragelse i barnehagen, slik at barnehagen tar over fra hjemmet fordi foreldrene selv ikke har tid.

Konstruksjonen om barnehagen som en forlengelse av hjemmet eller en erstatning for foreldres omsorg/opdragelse lever ganske

seiglivet i politiske partier, blant fagpersoner, og blant folk flest. Jansen (2000) peker på ambivalensen i oppfattelsen av hvilken ideologi som kan kommuniseres som grunn for barnehagen. Med moderskapet som ideologi for barnehagens innhold og oppgaver, blir diskusjonen om barnehagen som en særegen institusjon i kraft av seg selv umulig. Når førskolelærerne skal «spå» om fremtidens barnehage, tegner mange et fremtidsbilde av barnehagen i dette perspektivet - en omsorgsinstitusjon hovedsakelig fordi foreldre og arbeidsliv trenger tilsyn med barna. Som en sier: - I fremtiden vil det bli enda mer fokus på service og brukerinnflytelse, både fra foreldre og fra samfunnet. Det er snart ikke en forelder å spore i hjemmet!

Framtidens barnehage

Barnehagen står ved et veiskille. Det blir vesentlig hvilken diskurs som blir den dominerende politisk og faglig sett. Rammeplanen flagger barns medvirkning høyt, et syn på barnet i et selvforvaltnings- og brukerperspektiv. Dette utfordrer en forståelse av hva det vil si å være bruker av et barnehagetilbud som barn. Samtidig må dette perspektivet ikke stå i motsetning til fellesskap og demokrati.

Dahlberg foreslår en alternativ konstruksjon av barnehagen som samfunnsinstitusjon: *The Preschool as a Site for Democratic Politics* (Dahlberg 2005). Barnehagen er i denne modellen et sted hvor barns levde barndom er i fokus, et sted hvor kunnskap blir konstruert, ikke bare presentert og formidlet fra andre. I en slik forståelse av barndom vil barnet anerkjennes som aktive medskapere i kunnskapsproduksjonen av pedagoger som tar barnets ideer og tanker på alvor, som diskuterer og utfordrer. Barnehagen blir en møteplass for demokratisk dannelse og utøvelse. Denne møteplassen skal bidra til en ny type offentlig tenkning om barnehagen som del av det offentlige barneomsorg. Jeg har lett etter uttalelser og opplysninger i mine data om fremtidens barnehage som kunne tilsvare en slik modell, men har ikke funnet det. Barnet som *bruker* fremstår tydelig, men i hvilken betydning?

Når førskolelærere informerer om tidsbruk og uttaler seg om barnehagens plass i fremtiden, så retter dette seg i liten grad mot endring, og mer mot en bekreftelse av det vi allerede vet om barnehagen. Entydighet og mangel på variasjon i svarene på kartleggingen tyder også på samstemmighet. Oppfatter og forstår førskolelærerne sin yrkessituasjon på

samme måte? Hvis det er slik, så er dette et sterkt bidrag til å konstruere en bestemt forståelse av barnehagen og barnehagens mål, innhold, etc., som «arves». Sosialisering til førskolelæreryrket begynner i utdanningen, men skjer sterkest i arbeidet i barnehagen. Førskolelærere blir bekreftet i sine yrkeshandlinger/situasjoner der andre gjenkjenner handlingene som typiske eller representative for arbeidet i barnehagen. En slik reproduksjon er nødvendig, men den må utvikles hvis førskolelærerne skal være blant premisslevarandørene for barnehagen som en særegen oppvekstarena – forskjellig fra hjem og skole. Diskusjonen om barnehagens plass og mandat i samfunnet må løftes utover de tradisjonelle oppfatningene. Spørsmålet om barnehagens særegenhet relatert til en fremtidig



Artikkelforfatteren:

Kirsten Elisabeth Jansen er høgskolelektor ved Fakultet for pedagogikk, Høgskolen i Agder, Kristiansand.

(Foto: Tor Martin Lien, Høgskolen i Agder)

arena som første trinn i et livslangt lærings- og utdanningsløp må bli overskridende og mer utfordrende. Førskolelærere i barnehagen har et ansvar her – sammen med andre aktører.

Følgende humoristiske uttalelse fra undersøkelsen peker fremover: - *Jeg tror det går i oppoverbakke! Men håper ikke vi blir «servicepedagoger» – det vil si tar klesvask, og så videre. Et sted går grensen!*

Referanser

Bleken, Unni (2005):

Førskolelærer og leder, Pedagogisk Forum, Oslo.

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter, Pence, A. (2002): *Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehage*, Kommune- forlaget, Oslo.

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter (2005): *Ethics and Politics in Early Childhood*.

Fennefoss, Anne Tove, Jansen, Kirsten Elisabeth, Wigstøl, Kari (2005): *Samfunnet og familien i endring - førskolelærerprofesjon i endring*. Bedre barnehager skriftserie nr. 1/2005.

Foucault, Michel (1999): *Diskursens orden*. Tiltredelsesforelesning ved Collège de

France 1970. Spartacus, Oslo.

Gadamer, Hans-Georg (2003): *Forståelsens filosofi*: Utvalgte hermeneutiske skrifter. Oversatt av og etterord ved Helge Jordheim. Cappelens populærlære skrifter, Oslo.

Giddens A. (1994): *Modernitetens konsekvenser*, Hans Reitzels Forlag, København. Education. Routledge-Falmer, London.

Heggen Larsen, Tove (1998): *Barnehagepolitikk på statsrådsplan*. Hovedoppgave ved Høgskolen i Oslo.

Haavind, Hanne (1987): *Liten og stor*, Universitetsforlaget, Oslo.

Jansen, Turid Thorsby (2000): *Barnehage – verken eller? Høg-*

skolen i Oslo, Rapport nr. 2000/10.

Johansson, Jan-Erik (2004): *Fritt tänkande och samhandlande barn*. I Steinsholt, Kjetil og Løvlie, Lars: *Pedagogikkens mange ansikter*. Universitetsforlaget, Oslo.

Kvistad, Kari, Søbstad, Frode (2006): *Kvalitetsarbeid i barnehagen*, Cappelens akademiske Forlag, Oslo.

Sommer, Dion (2003): *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*, Hans Reitzels Forlag, København. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren **Barne- og familiedepartementet (BFD)** 2005: *Klar, ferdig, gå. Tyngre satsning på de små!*

Noter

¹ Hermeneutikk er fortolkningslære. Forforståelse, kontekst og en dynamisk analyseprosess mellom helhet og del utgjør forståelse for fenomener (Gadamer 2003).

² Undersøkelsen skilte mellom styrere, pedagogiske ledere og annet pedagogisk personale (førskolelærere som ikke var ledere). Betegnelsen førskolelærer betyr her de som arbeider direkte med barna i gruppen.

³ Kategori: Arbeid med barna.

⁴ Et fåtall sier de vil redusere tiden som brukes til samarbeide med hjelpeinstanser.

⁵ Viser til studie av svensk barnehageforskning v/ Peder Haug som sier at det ikke kan påvises som sikkert at ytre strukturer og materielle forhold betyr så mye som vi tror.

⁶ Kontantstøtteordningen blir kritisert som en ordning som står i motsetning til en valgt og bevisst barnehagepolitikk.

⁷ Utsagn fra styrer «Lise» /Bragdøya-seminar, Fennefoss/Jansen/Wigstøl 2005.

En rammeplan også for samiske barn

I Norge er det i dag 46 samiske barnehager, og mange norske barnehager med samiske barn. Hvordan ivaretar den reviderte rammeplanen samiske barns interesser? Er det noen forskjeller mellom revidert rammeplan og nåværende plan?

Av Randi Juuso

Samiske barnehager er barnehager for og med samiske barn. Samiske barnehager skal ha vedtektsfestet at de bygger på samisk språk og kultur. Samiske barnehager har som formål å styrke barnas identitet som samer ved å formidle samisk kultur, levesett og samfunnsforhold.

Lov om barnehager og rammeplanen for barnehagen ligger til grunn for også de samiske barnehagenes virksomhet og for utforming av dem.

Barnehageloven påpeker at barnehagen skal ta hensyn til samiske barns språk og kultur, og at kommunene har ansvar for at barnehagetilbudet til samiske barn i samiske distrikter bygger på samisk språk og kultur. I øvrige kommuner skal forholdene legges til rette for at samiske barn kan sikre og utvikle sitt språk og sin kultur. Det at barnehagetilbudet for samiske barn skal bygge på samisk språk og kultur, og at det i loven er nevnt hvilket ansvar kommunene har, har styrket samiske barns rettigheter i forhold til tidligere lov. Sametinget er fornøyd med at samiske barns rettigheter er styrket i lovs form. Dette er i tråd med det Sametinget tidligere har uttrykt, og også i tråd med internasjonale konvensjoner Norge har vedkjent seg.

Samiske barn i Norge bor i ulike deler av landet. Mange av disse går i barnehager, enten samiske eller norske. Uansett hvilken barnehage barnet går i skal det legges vekt på at den samiske kulturen også skal være en del av barnehagens innhold. Dette er nytt i forhold til den tidligere rammeplanen, og noe som vil komme samiske barn til gode.

Sametinget forvalter et særskilt tilskudd til samiske barnehager. Målet med tilskuddet er å bidra til at samiske barnehager sikrer et tilbud til samiske barn slik at de utvikler språk og kultur, og sin samiske identitet. Tilskuddet kan gis til samiske barnehager og til barnehager som gir tilbud om samisk språk og kultur til enkeltbarn eller en gruppe. For at en norsk barnehage som ikke definerer seg som samisk skal få tilskuddet, stilles det krav til språkferdigheter og -opplæring.

De samiske barnehagene har som formål å styrke og utvikle samisk språk. Samisk kultur ligger til grunn for barnehagenes virksomhet. Gjennom sitt arbeid skal de styrke barnas samiske identitet og selvfølelse. Mange samiske barnehager arbeider etter det pedagogiske prinsippet at barn lærer gjennom arbeid og erfaringer. De vektlegger samisk barneoppdragelse. Alt dette er i tråd med revidert rammeplan for barnehagen.

Barns rett til medvirkning en utfordring

Barns rett til medvirkning i kraft av den nye rammeplanen representerer en utfordring for barnehager med samiske barn. Hvordan skal dette ivaretas i forhold til samisk språk og kultur? Skal samiske barn få velge om de vil lære eller snakke samisk, skal barn få velge om de vil være med på samiske aktiviteter? Er barnehagene beredt til å arbeide med dette, og har barnehagene kompetanse? Dette er spørsmål barnehagene bør tenke igjennom.

Fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* er et av de viktigste i rammeplanen, mener Sametinget. Gjennom arbeid med dette fagområdet skal samiske barn få bruke sitt språk i ulike sammenhenger. De fleste barnehager som arbeider med samiske barn har som mål

å utvikle og styrke barnas språk. Rammeplanen nevner blant annet «lytte til lyder og rytme i språket og bli fortrolige med symboler som tallsiffer og bokstaver».

For unger i barnehagealder er det viktig med gode språklige forbilder for å utvikle et godt samisk språk. Mange samiske barn har ikke et rikt språkmiljø utenfor barnehagen. Det er derfor viktig at barnehagens personale er samisktalende slik at ungene får utviklet et rikt begrepsnivå og et variert ordforråd. Førskolelærere bør ta i bruk sin kunnskaper om barns språkutvikling i veiledningen av assistentene.

To temahefter

For mange norske barnehager med samiske barn blir utfordringen å få tak i samisktalende personell. Sametinget får ofte henvendelse fra kommuner som har fått inn et eller to samiske barn i en norsk barnehage. Mange kommuner/barnehager vet ikke hvordan de kan gå fram for å rekruttere samisktalende personell. De vet heller ikke hva samisk språk og kultur egentlig er, og de vet ikke hvordan det kan arbeides med samisk språk og kultur i barnehagen.

For å støtte barnehagenes arbeid med innføringen av den nye rammeplanen er det utarbeidet temahefter som utdyper noen området i planen. Sametinget har vært med i arbeidet med å utarbeide temaheftet om samisk språk og kultur beregnet for bruk i norske barnehager. Dette heftet skal være en hjelp for barnehagene. Det skal være distribuert til alle barnehager og kommuner når dette leses.

Det er videre utarbeidet enda et temahefte om samisk språk og kultur, og det er beregnet på de samiske barnehagene. Kunnskapsdepartementet har finansiert det, mens Sametinget har organisert arbeidet med det.

Læremidler mangler

For de samiske barnehagene er det en stor utfordring at det ikke finnes nok læremidler som dekker behovet deres. Som eksempel kan

en nevne at det samiske alfabetet er annerledes enn det norske. Bare å få tak i det samiske alfabetet på en plakat kan være problematisk for de samiske barnehagene.

For barn i førskolealder ville lek med bokstavklosser være fint, men det finnes dessverre ikke slike klosser å få tak i. Barnebøker på samisk finnes det en god del av, disse blir flittig brukt av barnehagene, men fagbøker for personalet finnes det få av.

Sametinget får ofte spørsmål om det finnes læremidler for ulike temaer, og om hvor en kan få kjøpt samiskinspirerte leker. Mye av dette er ting barnehagene må spesialbestille hos enkeltpersoner. Det finnes i dag ikke et enkelt sted der barnehagene kan bestille læremidler og leker tilpasset deres behov. Derfor er det så viktig at barnehagepersonale som arbeider med samiske barn møtes til idé- og erfaringsutveksling.

Personalet i barnehager med samiske barn må ofte bruke tid på oversettelse av ulike tekster fra norsk til samisk. Situasjonen for de ulike samiske språkene er forskjellig. Sørsamisk er et lite språk med få brukere. Det finnes få læremidler på sørsamisk. Lulesamisk er det flere som behersker, og det finnes litt flere læremidler på lulesamisk enn på sørsamisk.

Situasjonen er bedre for nordsamiske brukere. Her finnes flere som behersker språket både muntlig og skriftlig, og det finnes flere læremidler på nordsamisk enn på de to andre språkene. Det er likevel bare snakk om promiller hvis man sammenligner med de læremidlene norske barnehager har tilgang til. Det utgis årlig under ti barnebøker på samisk. Personale som arbeider med samiske barn bruker derfor en del tid til oversettelse fra norsk til samisk, og noe tid til å lete etter

tekster og materiell de kan bruke i barnehagen. Mange ønsker seg mer ubunden tid til slikt arbeid.

Sametinget

Sametinget skal ivareta samiske barns interesser. Sametinget vil i arbeidet med implementeringen av revidert rammeplan blant annet ta i bruk nettverksmøter, en samisk barnehagekonferanse (ble arrangert i juni i år, Red.anm.), samarbeid med blant annet Kunnskapsdepartementet, fylkesmennene og Sámi allaskuvla (Samisk høgskole). For barnehageansatte vil deltakelse på ulike nettverksmøter og samisk barnehagekonferanse også føre til kompetanseheving.

For de fleste samiske barnehager vil revidert rammeplan bety videre arbeid slik de arbeider

i dag, men i tillegg kommer barns medvirkning sterkere inn, samt arbeid med fagområdet *Antall, rom og form*, og dokumentasjon.

Kunnskapsdepartementet skal utarbeide og iverksette en kompetanseplan for barnehagesektoren. Planen skal være ferdig i løpet av denne høsten. I den forbindelse har Sametinget bedt Samisk høgskole foreta en kompetansekartlegging blant samiske barnehager. Etter at kompetansebehovet er avdekket vil det bli vurdert hvilke tiltak som skal iverksettes.

Sametinget kan veilede kommuner og barnehager i spørsmål som angår samisk språk og kultur i barnehagen. Sametinget har et eget læremiddelsenter hvor alle samiske læremidler er samlet, og som barnehagene til en viss grad kan låne gratis.



Artikkelforfatteren: Randi Juuso er utdannet førskolelærer og arbeider som førstekonsulent ved Sametinget, der hun har barnehagesaker som viktigste arbeidsoppgave. For nærmere informasjon om Sametinget, samene eller samisk barnehage kan Sametinget kontaktes: Sametinget, Av-delning for opplæring, språk og kultur, tlf. 78 48 42 00, e-postadresse samediggi@samediggi.no. Det vises også til www.samediggi.no og www.oahpponeahтта.no

Ohcan ovttaskas mánáidgárdemánáid sámegieloahpahus

1 Mánáidgárdi deavdá

MÁNÁIDGÁRDI	SUOHKAN
CUJUHUS	
TELEFOVNA	TELEFAXSA
ORGANISASUVONANIE	MÁNÁIDGÁRDI GUAHAN
GALLE MÁNA OVDDA OHČAT	ÁIGODAT MÁNA OVDDA OHČAT
DÁHTON	VUOLLACÁLUS

2 Suohkan

☐ Suohkan duođašta ahte mánáidgárdi lea registrerejuvvon

☐ Suohkan duođašta ahte mánáid geaid ovdá ohccojuvvo, de

☐ Suohkan duođašta ahte mánáidgárdi lea sámegiela barne

DÁHTON	VUOLLACÁLUS
--------	-------------

3 Mildosat

☐ Raporta gč. č. 4 njuolggadusain

☐ Máná oahpusplána

☐ Guhkesáigeplána

En god rammeplan for barn fra språklige og kulturelle minoriteter

Vi har fått en god rammeplan i forhold til det flerkulturelle og multireligiøse Norges interesser, mener artikkelforfatteren. Skal planen følges opp på en god måte i den enkelte barnehage, stilles det imidlertid store krav til de ansatte. Spørsmålet er om ikke tiden nå er inne for å øke pedagogtettheten.



Av Synnøve Tjølsten

Barnehagens nye rammeplan gir et godt første inntrykk for førskolelærere som arbeider med barn fra språklige og kulturelle minoriteter. Rammeplanen tar tak i de endringene det norske samfunnet er i, og den er tydelig på at alle barnehager i Norge skal gjøre det samme. Mange barnehager er kommet langt i dette arbeidet, mens andre av ulike grunner har et stykke igjen. Men med de signalene planen gir, kombinert med synliggjøringen i den nye barnehageloven, virker det nå som at barn fra språklige - og kulturelle minoriteter er «normalisert» som brukere av barnehagen.

Hvilke signaler gir så rammeplanen?

«Alle barn i barnehagen, uansett alder, kjønn, etnisk bakgrunn og funksjonsnivå, må få likeverdige muligheter til å delta i meningsfylte aktiviteter i et fellesskap med jevnaldrende. Barnehagens oppdragelse har som mål at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og egen personlige og kulturelle identitet.» (Rammeplanen side 16)

Rammeplanens del II, *Barnehagens innhold*,



Artikkelforfatteren: Synnøve Tjølsten er førskolelærer i Barnely barnehage i Harstad. Hun ledet parallellsesjonen under Nasjonal konferanse i Tromsø 1. og 2. juni i år, arrangert av Høgskolen i Oslo (privat foto).

kapittel 2, er klar på at alle barn er inkludert når en redegjør for *omsorg, lek og læring*. Det tas utgangspunkt i det enkelte barns forutsetninger og personalets forpliktelser og utfordringer i forhold til barnets ulike behov.

Rammeplanen nevner barn fra språklige og kulturelle minoriteter spesielt i forbindelse med utvikling av *sosial kompetanse og språklig kompetanse*. Det fokuseres på viktigheten av å utvikle stolthet over egen identitet og sammenhengen mellom morsmålet, identitetsdanning og ulike opplevelser av mestring. Barnehagen trekkes også frem som en viktig kulturarena.

Kulturbegrepet rommer både kunst, normer og tradisjoner. Når det gjelder tradisjoner skal barnehagen blant annet «*legge til rette for likeverdig dialog og samhandling mellom ulike grupper. Barn som tilhører den samiske urbefolkning, de nasjonale minoritetene og barn fra etniske minoriteter må få støtte i å utvikle sin doble kulturtilhørighet. Barns møte med ulike kulturer og tradisjoner legger grunnlaget for respektfull samhandling mellom ulike etniske grupper*». (Rammeplanen side 18)

Rammeplanens sju fagområder med underpunkter viser hva alle barn i barnehagen skal få kjennskap til uavhengig av alder, kjønn og etnisk bakgrunn. Under de fleste fagområdene blir kulturmangfoldet blant brukerne av barnehagen synliggjort.

Tidlig språkstimulering viktig

Under fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst* fokuseres det på betydningen av tidlig språkstimulering for alle barn og viktigheten

av å oppmuntre barn med tospråklig eller flerspråklig bakgrunn til å være språklig aktive. Pedagogene må samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd på norsk. I tillegg nevnes spesielt at personalet må vise forståelse for betydningen av barnets morsmål.

Her kunne den nye rammeplanen med fordel vært tydeligere. Det å vise forståelse for morsmålets betydning kan tolkes som en passiv eller en aktiv handling fra personalets side: Passivt ved at en mener at morsmålet er viktig, men dette er noen andres ansvar å ta tak i, eller aktivt ved at personalet ser at morsmålet må stimuleres i barnehagen på lik linje med norsk for å styrke barnets identitet og generelle språkutvikling. Det blir spennende å se i hvilken grad flerspråklig utdypes i temaheftene som skal følge den nye rammeplanen.

Viktig med også mannlige ansatte

Fagområdet *kropp, bevegelse og helse* peker på to punkter som er viktig i forhold til mange barn fra språklige og kulturelle minoriteter. Ett punkt er at personalet må sørge for at kropps- og bevegelseskulturen i barnehagen gjenspeiler mangfoldet i barnas kulturelle forankring og tar hensyn til kulturforskjeller når det gjelder forholdet til kropp.

Et eksempel fra praksisfeltet er forholdet til dans. Noen foreldre og barn synes «det ikke er bra» at man danser i barnehagen, mens andre igjen synes det er for lite eller for kjedelig dans.

Det andre punktet jeg ønsker å belyse i

tilknytning til dette fagområdet er kravet om at personalet må skape betingelser for kroppslig lek og aktivitet der det også brytes med tradisjonelle kjønnsrollemønstre, slik at jenter og gutter på en likeverdig måte kan delta i alle aktivitetsformer. Personalet må legge til rette for dette og gå foran som gode eksempler. For å gjøre dette best mulig bør barnehagen ha både kvinnelige og mannlige ansatte.

Viktig for nyankomne flyktningbarn

I fagområdet *kunst, kultur og kreativitet* skal barnehagen bidra til at barna styrker sin kulturelle identitet og sine personlige uttrykk. Når en leser om dette fagområdet med tanke på barn fra språklige og kulturelle minoriteter og tar med de lange tradisjonene de fleste barnehager på dette feltet, er det mye spennende og kulturelt som kan skje her. Rammeplanen sier her noe om de fleste aspekter innen lokal og global kunst og kultur. Impulser barna får gjennom erfaringer med ulike kunst og kulturformer vil igjen kunne utvikle barnas egne personlige uttrykk og skaperglede. For nyankomne flyktningbarn med liten norskkompetanse er det å kunne uttrykke seg gjennom ulike formingsaktiviteter en flott måte å bearbeide erfaringer på, og å oppleve mestringsglede.

Også under *Natur, miljø og teknikk* og fagområdet *Antall, rom og form* er alle barn ivare tatt uavhengig av etnisk bakgrunn. Barn fra

språklige og kulturelle minoriteter er ikke fremhevet spesielt

Tar det flerkulturelle på alvor

I fagområdet *Etikk, religion og filosofi* viser rammeplanen tydelig at den tar det flerkulturelle og multireligiøse Norge på alvor. Den sier på side 23 blant annet at «*barnehagen skal reflektere og respektere det mangfoldet som er representert i barnegruppen, samtidig som den skal ta med seg verdier og tradisjoner i den kristne kulturarven*».

De fleste barnehager i Norge har barn som tilhører mange forskjellige religiøse samfunn. Og skal alle barn ha gode utviklingsmuligheter er deres kulturelle og etniske bakgrunn viktige forutsetninger en bør ta hensyn til. Dette gjelder også barnehager hvor en kun har etnisk norske barn.

Under fagområdet *Nærmiljø og samfunn* skal barnehagen blant annet bidra til at barna deltar og bidrar til fellesskapet, utvikler forståelse for ulike tradisjoner og levesett og blir kjent med Norges urbefolkning. Personalet skal arbeide med dette ved å gi barna kjennskap til menneskerettighetene, utvide deres forståelse om kulturelle likheter og forskjeller og arbeide for et inkluderende miljø som motvirker mobbing og rasisme. Dette er viktige tema en må gripe tak i fra barna er små. Det tar tid å utvikle og reflektere over egne holdninger. Og det er en kontinuerlig prosess for barn, foresatte og personalet.

Intensjoner og utfordringer

Den pedagogiske ledelsen i hver enkelt barnehage arbeider nå med å sette seg inn planen og gjøre den til sin og tilpasse den til lokale forhold. Videre brukes mye tid på å formidle innholdet til det øvrige personalet. Den nye rammeplanen er kortere, noe som gjør det enklere for alle ufaglærte, uavhengig av etnisk bakgrunn, å tilegne seg den. Rammeplanens fagområder har en del prosessmål for barna og klare føringer for hva personalet må gjøre for å arbeide i retning av disse målene. I forhold til den gamle rammeplanen sier den nye mye om hva barnehagen *skal* og hva personalet *må*. Dette stiller store krav og forventninger til de ansatte i barnehagen.

Og man spør seg: Er ikke tiden kommet for å øke pedagogtetheten i barnehagen?

Det finnes mange dyktige og erfarne assistenter, men for å tilfredsstille intensjonene i den nye rammeplanen trengs det flere fagfolk til å planlegge, gjennomføre og evaluere det pedagogiske arbeidet.



I arbeidet med barn fra språklige og kulturelle minoriteter erfarer man fort at med de fleste pedagogiske opplegg må en beregne tre ganger så lang tid til gjennomføring som i en språkhomogen barnegruppe. Dette er et faktum det må tas hensyn til dersom det vi arbeider med skal oppleves som meningsfylt for flest mulig barn. Derfor kan mengden prosessmål barnehagen skal arbeide med virke omfattende. Det blir derfor også en utfordring å organisere slik at alle barna i en barnegruppe, uavhengig av alder og språkkompetanse, får erfaringer fra de sju fagområdene.

Et viktig kulturdokument

Rammeplanen for barnehager fra 1995 var mangelfull i forhold til barn med en annen etnisk bakgrunn enn norsk. Den samiske urbefolkningen hadde fått litt plass, men ellers var det svært lite i planen som viste at barnehagen var en institusjon i et samfunn med stort kulturelt mangfold.

Den nye rammeplanen er derimot tydelig på at det flerkulturelle og multireligiøse Norge skal gjenspeiles i barnehagens indre liv. De som står bak planen er klare på at de forskjellige behovene barn fra ulike språklige og kulturelle minoriteter har, skal ivaretas.

Barnehagens nye rammeplan er et viktig dokument for å skape en felles kultur i den enkelte barnehage. En kultur som kan tuftes på gjensidig respekt, romslighet og mangfold.





Matematikk i barnehagen

Tanker rundt det nye fagområdet

Dersom barna skal få utbytte av det nye matematikkfagområdet, kreves det engasjerte og interesserte voksne, og systematisk og konsekvent arbeid med vektlegging av *formelle* læringssituasjoner, understreker artikkelforfatteren.

Av Elena Bøhler

I år skal jeg som alle andre arbeide med den nye rammeplanen, lære den å kjenne og gjennomføre det praktiske arbeidet med barna på grunnlag av den. Jeg er interessert i matematikk, og det nye fagområdet *Antall, rom og form* gjør meg glad.

I det siste har spørsmålet om bruk av matematikk i barnehagen blitt debattert både i avisspaltene og på fjernsyn. Meningsytringene om nødvendigheten av matematikk i barnehagen har i blant vært sterkt motstridende. Den nye rammeplanen har satt et punktum for denne debatten ved å understreke at

barnehagene bærer det direkte ansvaret for utviklingen av den matematiske kompetansen hos barn. Matematikken ble selvfølgelig nevnt også i forrige rammeplan, men spilte der kun en underordnet rolle innenfor fagområdet *Natur, miljø og teknikk*. Særlig var jeg da bekymret for hvordan de voksnes rolle ble definert i forhold til barnas tilegnelse av matematiske begreper (4). I den nye planen gis en klar definisjon av retningslinjene for arbeidet med matematikk og det stilles her også spesifikke krav til faglig kompetanse hos personalet, med en vektlegging av de voksnes bevisste og aktive deltagelse.

Imidlertid må vi ikke undervurdere forskjel-

lene i oppfatning av hvor viktig matematikken egentlig er. Forskjellene kom meget klart fram i debatten som gikk forut for den nye planen. Rammeplanen definerer kun hovedretningene for arbeidet med matematikk. Dette gir på den ene siden rom for selvstendig initiativ og muligheten til å søke etter originale løsninger, men representerer også en fare for en feilaktig og forenklet oppfatning av matematikken.

Mestring av matematikk

Den nye rammeplanen legger større vekt på læring i barnehagen: «Læring om seg selv, om andre mennesker, om samspill, og om den fysiske verden omkring, er prosesser som er med på å skape mening i barns liv.» (1, § 2-3)

Læringsprosessen er tett knyttet til opplevelsen av mestring og den intellektuelle gleden ved å bli kjent med noe nytt, prøve seg i å løse oppgaver, gleden av å si «Jeg klarer det!» Dette er spesielt viktig når det gjelder matematikk.

Matematiske oppgaver krever aktiv intellektuell virksomhet, noe som gir barnet muligheten til å bli bevisst sine egne ferdigheter. Å kunne løse selv helt elementære matematiske problemer gir barna en følelse av mestring og styrker selvtiliten. En treåring som fant ut at en stor ball passet bedre i en stor enn en liten bøtte strålte like mye som en femåring som klarte å sette sammen en Tangram-oppgave.

Fra Lev Vygotskij kjenner vi teorien om *proksimale soner*, som går ut på at barna kan klare større utfordringer med hjelp fra og samarbeid med andre barn eller voksne. Utforskning på egen hånd gir ikke alltid den samme gode følelse. To treåringer som prøvde å finne ut om de hadde tre dyr viste snarere tegn på fortvilelse og usikkerhet, men med assistanse fra en femåring forandret situasjonen seg, og de klarte til og med gå videre i sine funderinger og skaffe flere dyr.

Når voksne viser sitt engasjement, sin forståelse for betydningen av matematikk, når de er interessert i å høre på hva barnet tenker, styrker de barnas interesse og vilje til å lære mer. Da blir matematikk et aktuelt tema for samtaler og diskusjoner.

Mestringen av faget får en ekstra betydning ved overgangen til skole. Fiskerstrand (2005) viser sammenhengen mellom mestring og motivasjon innenfor matematikkundervisning i skolen (3). Jeg er overbevist om at hvis barna før de begynner på skolen har opplevd

at de mestrer matematikk, kan grunnlaget være lagt for gode resultater når eleven gjør seg kjent med skolematematikken.

Formell og uformell læring

Barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle læringssituasjoner. Anerkjennelsen av formelle læringssituasjoner betyr mye for utviklingen av barnas matematiske kompetanse. For å underbygge dette kan vi vende oss til selve matematikkens vesen. Einar Jahr beskriver matematikken som et teoretisk fag som springer ut i fra en generalisering og systematisering av anvendelser, og hevder at «arbeid med matematikk dreier seg om å strukturere virkeligheten på en bestemt måte...» (6, s. 19). Matematiske begreper står i nære innbyrdes forhold til hverandre. Barn får sine første matematiske erfaringer i her og nå-situasjoner, som slett ikke bestandig forutsetter et slikt innbyrdes forhold. Men ureflektert handling leder ikke til matematisk forståelse (5, s.13). I en variert og travel hverdag kan det være vanskelig å finne tid for refleksjon sammen med barnet, og det kan rett og slett være vanskelig å se at barnet funner på et matematisk problem.

I formelle situasjoner kan vi systematisk bygge opp barnas forståelse av grunnleggende begreper, legge forholdene til rette for refleksjoner og mestring av matematikkoppgaver, og dermed se hvert enkelt barns utvikling tydeligere. Min erfaring er at barna har stor glede og et betydelig utbytte av samlinger med matematisk innhold når de gjennomføres *systematisk og konsekvent*. En klar bekreftelse på dette er at barna etter slike samlinger oftere og på en mer presis måte tar i bruk matematiske begreper i hverdagslivet, og at de på selvstendig grunnlag forsøker å løse matematiske oppgaver, som for eksempel hva som skjer med en trekant dersom vi føyer til en, to eller tre kanter.

Førskolematematikk

Ut fra det ovenstående blir det nødvendig å definere selve begrepet «matematikk i barnehagen» og innholdet i det arbeidet som må gjøres på dette feltet. Hvordan barna bygger opp sine matematiske begreper skal ikke drøftes her, dette kan vi kan lese om i bøker som for eksempel *De små teller også* (7) eller *Det matematiske barnet* (8). Målet er heller å se på generelle aspekter i forhold til matematikk i barnehagen.

Hva er førskolematematikk? I sin bok *Meningsfylt matematikk* (2) gir Geir Botten en

beskrivelse av matematikken som et dualistisk fag, det vil si:

- Matematikkfaget skal være et hjelpemiddel til å forstå virkeligheten og klare seg bedre i hverdagen...
- Matematikkfaget er et hjelpemiddel til å utvikle intellektet, til å utvikle evnen til abstrakt tenkning (s. 67).

Hvis disse to målsetningene strider mot hverandre, og abstraksjonsnivået ikke samsvarer med elevenes modenhetsnivå, vil matematikkfaget oppleves som virkelighetsfernt og meningsløst, skriver Botten. Denne beskrivelsen kan gi en ledetråd til oss som skal arbeide med matematikk i barnehagen. Den første målsetning peker mot bruken av de grunnleggende matematiske begrepene, som antall, form, størrelse, rom og posisjon, og så videre. Det er disse begrepene som blir til de redskapene barna kan bruke for å forstå virkeligheten.

Samtidig ser jeg det som nødvendig å legge vekt på den andre målsetningen om intellektuelt utvikling. Matematikk er et skapende fag (5). Barnas matematiske kompetanse avhenger ikke bare av hvor mye barna har lært, men av hvordan barna bruker sine kunnskaper.

Matematiske begreper

I matematikken «står det logiske resonnement sentralt» (5, s. 39), og matematiske begreper er abstrakte. Samtidig har førskolebarna ennå ikke utviklet sin abstrakte tenkning i tilstrekkelig grad. Da oppstår et dilemma: Hvis barna blir presentert for litt for avanserte begreper kan det gi grobunn for misoppfatninger og misforståelser som siden blir vanskelige å

korrigere. På den annen side vet vi at de fleste barna allerede i fem års alder har et forråd av matematiske begreper som er mer eller mindre korrekte.

En logisk konklusjon av dette må bli at et systematisk og planmessig arbeid for å gjøre barna kjent med matematiske begreper bør innføres på et enda tidligere stadium i barnets liv. Innholdet og metodene i dette arbeidet bør bygges på barnets aldersmessige forutsetninger.

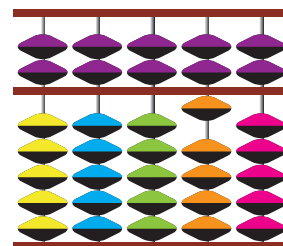
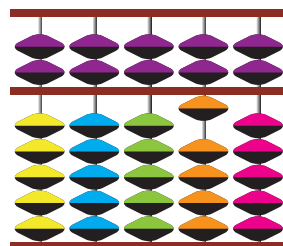
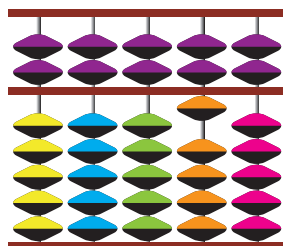
Jeg har opplevd mange inspirerende stunder i arbeidet med barn på to til fire år ved å bruke konkrete gjenstander i lekesituasjoner med matematisk innhold og konklusjoner. I arbeidet med eldre barn brukte vi materialer med mer abstrakte elementer, som for eksempel terninger med prikker. Felles tenkestunder med barna om den foreliggende oppgaven hjalp barna til å finne en mer presis definisjon av problemet og å komme fram til en løsning.

Etter min mening kan hovedmålene for arbeidet med matematikk i barnehage defineres på følgende måte:

- Å fremme barns vitebegjær og interesse for matematikk. Den nye rammeplanen peker på at barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, vitebegjær og lærelyst (§ 2-3).
- Å utvikle barnas intellekt ved å reflektere over, strukturere og systematisere barnas matematiske erfaringer.



Artikelforfatteren: Elena Bøhler er cand. paed. og fagkonsulent i Etterstadsletta barnehage i Oslo.



Litteratur:

- (1) Ny rammeplan (2006)
- (2) Botten, G. (2003): *Meningsfylt matematikk – nærhet og engasjement i læringen*.
- (3) Fiskerstrand, A.: *Hva har mestring å si for motivasjonen i elevaktiv undervisning?*

Tangenten, 2, 2005, s. 21-25.

- (4) Bøhler, E.: *Matematikk for førskolebarn er også en tilrettelagt læring*. Barnehagefolk, 1, 2004, s. 50-55.
- (5) Jahr, E., Ødegaard, O. (2006): *Matematikk i barnehagen*.

(6) Jahr, E. (1996):

Matematikk i barnehagen og småskolen. De små teller også. Sidene 11-20

(7) Johnsen Høyenes, M. (red) (1996): *De små teller også*.

(8) Solem, I. H. og Reikerås, E.K.: *Det matematiske barnet*.

Nye bøker

Omtaler

Det unike er det vanlige

Det er helt vanlig å være unik, sier forfatterne av *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. De ser for seg framtidige pedagogikker som inkluderer også etnisiteter, kjønn, seksua-

liteter, religioner, identiteter, funksjonsmuligheter og klasser. På den måten kan forskjelligheter bli noe vanlig, og noe som alle i barnehagen må reflektere rundt.

Formålet med *Se mangfold!* er å bidra til en barnehage der barn, foreldre og personale kan oppleve likeverd og anerkjennelse i et flerkulturelt fellesskap, sier forfatterne Camilla Eline Andersen, Målfrid Bleka og Marit Gjervan. De ønsker å alminneliggjøre det flerkulturelle perspektivet. Dermed slår de samtidig fast at slik er det ikke nødvendigvis alltid i dag, og at heller ikke førskolelærerutdanningene på fullgod måte imøtekommer et slik mål. *Se mangfold!* henleder seg følgelig spesielt til førskolelærerstudenter og førskolelærere, men også til assistenter og fagarbeidere.

- Som førskolelærerstudent og ferdig utdannet førskolelærer blir man presentert for domine-

rende kunnskaper innen barnehagepedagogikk i teori og praksis, noe som i stor grad ekskluderer mangfold. Samtaler og refleksjoner rundt mangfold er noe som oftest bare kommer de studentene til gode som velger flerkulturell fordypning. Det flerkulturelle perspektivet blir noe ekstra, og den eksisterende/allmenne pensumlitteraturen åpner etter min mening ikke godt nok opp for hva flerkulturelt kan innebære, sier Camilla om utdanningen ved for eksempel Høgskolen i Oslo (HiO).

Målfrid påpeker at «mangfold» ikke begrenser seg til barn fra forskjellige etniske minoritetsgrupper. Også blant etnisk norske barn er det på sin plass å snakke om forskjellige kulturer ut fra forskjellige kriterier, slik

forfatterne sier i bokens avsluttende kapittel 8, *Mangfold i fremtidige barnehagediskurser*. Og flerkulturelt arbeid i barnehagen må selvsagt innbefatte alle, også barn og voksne med majoritetsbakgrunn.

Den nye rammeplanen innebærer et betinget framskritt for det flerkulturelle perspektivet, mener de. Målfrid og Marit har vært med på å skrive temaheftet om språklig og kulturelt mangfold. Marit mener selve planen tar inn over seg barnehagens kulturelle mangfold i «en viss grad», mens Målfrid viser til at den er ført i pennen med et mer inkluderende språk enn den gamle. Men der planen uttaler seg om de språklige rettighetene til barn fra minoritetsgrupper, er den blitt *vagere* enn den gamle, synes de. Mål nyttet til at barn skal få utvikle sin flerspråklig i barnehagen blir avhengig av hvorvidt førskolelærerne har kompetanse knyttet til tospråklig utvikling og læring. Det kan se ut til å ha oppstått et gap mellom fagmiljøenes syn på viktigheten av morsmålsopplæring for barn med minoritetsbakgrunn og de politiske føringene som er (Kunnskapsdepartementets syn) uttrykt gjennom rammeplanen.

- Som fagperson hadde jeg ønsket at rammeplanen hadde et større fokus på morsmålets betydning for barnets helhetlige læring og utvikling, ikke minst tospråklige utvikling, sier Marit.

Behovet for nye begreper

Er Leila marokkansk eller norsk-marokkansk, spørres det i boken. Spørsmålet er langt fra flisespikkeri. For det første: Hvordan omtaler Leila seg selv? Dersom Leila er født og oppvokst i Norge og bare har vært i Marokko i ferier, er det ikke sikkert at hun ser på seg selv som marokkaner. Det å bli omtalt eller definert som noe en ikke kjenner seg igjen i, kan oppleves negativt eller undertrykkende, skriver forfatterne.

Da de første *arbeidsinnvandrerne* kom hit til landet på 1960-tallet, kom de til et meget homogent norsk samfunn – i alle fall i den forstand at nesten alle innbyggerne var hvite nordmenn. *Fremmedarbeiderne* skilte seg helt klart ut, utseendemessig, språkmessig og på en rekke andre måter. Ord som *fremmedspråklig* og *fremmedkulturell* tjente som skjold nordmenn vernet seg med. Mye har endret seg i det norske samfunnet siden 1960-tallet, men som Camilla sier: - Vi sliter fremdeles med vår homogene arv.

I det viktige kapittel 2, *Begreper i et mangfoldig samfunn*, tar forfatterne tak i vår bruk av språket, vår ofte temmelig ubevisste og ureflekterte bruk av språket, idet de viser hvordan vi gjennom språket vårt både kan inkludere og ekskludere våre medmennesker. Førskolelærere er ofte ikke mer språkbevisste enn hvem som helst andre.

Intervjuet:

Camilla Eline Andersen (t.v.) er stipendiat i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo (HiO) og hun studerer og arbeider i den forbindelse ved universitetet i Phoenix, Arizona, USA. Hun er utdannet førskolelærer og har hovedfag i barnehagepedagogikk. Målfrid Bleka innehar for tiden et vikariat som rådgiver ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ved HiO. Hun er utdannet førskolelærer og har videreutdanning i flerkulturelt arbeid i barnehage og skole. Hun har 17 års erfaring fra barnehager i Oslo, sist som pedagogisk leder i Rosenhoff barnehage. Marit Gjervan (t.h.) er rådgiver ved NAFO/HiO. Hun er utdannet førskolelærer og har hovedfag i flerkulturell og internasjonal utdanning. Hun har flere års erfaring fra arbeid som pedagogisk leder i en flerkulturell barnehage. (Foto: Petter Opperd)



Forfatterne påpeker at i dag er uttrykk som fremmedarbeidere og innvandrere i ferd med å bli fortrenget av begrepet *nordmenn med minoritetsbakgrunn*. Dette nye begrepet, som forfatterne naturligvis hilser velkommen, signaliserer at det er fullt mulig å være norsk og ha en minoritetsbakgrunn.

Det trengs forskning

Det forskes og dokumenteres flittig når det gjelder skolen. Det skyldes uten tvil at det alltid rår politisk dragkamp om skolen og dens innhold, som Marit påpeker. Inntil nylig har vi ikke hatt den samme dragkampen om barnehagen. Barnehagen må imidlertid bli gjenstand for like ivrig forskning og dokumentasjon. For å komme dit må flere førskolelærere studere for eksempel det flerkulturelle perspektivet på masternivå, anbefaler Målfrid.

Marit er imidlertid ikke sikker på at skolen rent faktisk har kommet lenger i ivaretagelsen av det flerkulturelle perspektivet enn det barnehagen har. Mange barnehager utøver en god praksis når det gjelder å ivareta det flerkulturelle perspektivet og behovene til barn med minoritetsbakgrunn.

Camilla understreker behovet for kritisk profesjonell refleksjon: - Vi må våge å utfordre det vi tror vi *kan* og *vet*, og vi må være oss bevisst en reflekterende holdning. Klarer vi det, vil vi lettere kunne unngå de sjablongmessige standard-svarene, og vi vil lettere kunne styre utenom alle pedagogiske motenyrker og døgnfluer. Vi må hele tiden være klar over at vi er midt oppe i noe der ikke en dag er den andre lik. Derfor, selv om det kan være viktig med planer og rutiner, må vi besitte evnen til å løsrive oss fra dem når behovet oppstår.

Noen hver har trolig vært med på en personalgruppedis-

kusjon i barnehagen der førskolelærerne snakker, mens assistenten med for eksempel pakistansk bakgrunn ikke sier et kløyva ord. Slike situasjoner får Målfrid til å kommentere *hvordan* vi snakker sammen i gruppen. Personalgruppediskusjonen må være et åpent forum der alle medlemmer av gruppen inviteres til å bidra. Åpner ikke assistenten med pakistansk bakgrunn munnen, stenges det av for *mangfoldet*. Diskusjonen blir ekskluderende i stedet for inkluderende.

- Både i samtaler internt i personalgruppen og i møtet med foreldrene må vi være nysgjerrige på hverandres synspunkter. Det å kunne forholde seg til forskjellighet på en anerkjennende måte er en kvalitet som blir viktig i dagens barnehage, sier Målfrid. - Vi møter foreldre med forskjellige syn på hva som er viktige oppdragelsesverdier. Vi må arbeide for en inkluderende dialog som får fram hva foreldrene faktisk er opptatt av, også når det er synspunkter og perspektiver som ikke deles av majoriteten. Fokuset i dialogen må være å styrke foreldrene i oppdragelsen av barna. Det kan medføre engasjerende diskusjoner der både personalet og foreldrene blir utfordret i det de står for.

Førskolelærerutdanningene

Camilla mener førskolelærerutdanningene må se nærmere på pensum. Hun sier mange føler det blir uriktig å arbeide med teorier de opplever som feilaktige. Selv sier hun at hun langt på vei har forkastet utviklingspsykologien: - Jeg opplevde ikke at den kunnskapen hjalp meg i arbeidet mitt i barnehagen.

Marit supplerer med en kommentar til den språkkartleggingen som er i gang i barnehagen, der hennes innvending er at de samme testene brukes til alle barn: - Jeg er skeptisk til hvor-



SE MANGFOLD!
PERSPEKTIVER PÅ FLERKULTURELT
ARBEID I BARNEHAGEN
Marit Gjervan, Camilla Eline
Andersen og Målfrid Bleka
CAPPELEN AKADEMISK FORLAG 2006
ISBN-10:82-02-24804-3
178 SIDER

dan mange av disse kartleggingene eller språkstestene brukes i barnehagene. De kan lett bli tillagt for stor betydning. Barnets individuelle utvikling kan for lett bli skjøvet i bakgrunnen.

Det er for øvrig langt på vei takket være Marit og forlaget at boken ble til. Forlaget spurte Marit, og Marit spurte Camilla og Målfrid. De tre forfatterne favner for øvrig virkelig vidt i sitt arbeid med barnehagen og det flerkulturelle perspektivet, noe kapitteloverskriftene antyder: *Begreper i et mangfoldig samfunn*, *Perspektiver for en nyere tid og mer komplekse livsverdener* og *Mangfold i fremtidige barnehagediskurser?* er skrevet av Camilla, *Tilnærming til mangfold*, *Med flere språk i barnehagen* og *Synliggjøring av mangfold* er skrevet av Marit, og *Samarbeid med foreldre og foresatte* er skrevet av Målfrid.



Av Lene Chatrin Hansen

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

Det vanskelige spillet kommunikasjon

Vår studentmedarbeider får prestasjonsangst og føler behov for terapi når hun tenker på at hun skal arbeide med fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* i barnehagen. For kommunikasjon er vanskelig, både i den forstand at det kan være vanskelig å kommunisere hva man selv faktisk mener, og i den forstand at det kan være vanskelig å oppfatte hva den andre faktisk forsøker å si.

Jeg tror politikere snakker et språk de færreste av oss forstår. Jeg prøver å svelge unna ett og ett ord, setter dem sammen, og kommer til en konklusjon som virker fornuftig sett i lys av ordenes rekkefølge. Det viser seg gang på gang at jeg tar feil. Hva er det de egentlig prøver å si? Sommerens hete potet, eller agurk, om du vil - har blant annet vært de rødgrønnes såkalte in-konsekvens i forhold til fjorårets løfter om både full barnehagedekning og makspris. Alle valgloftene har for så vidt vært in-nom sommeravisene - noen på mer reflekterte måter enn andre. Barnehager har i sommer fått den tvilsomme ære av å fremstilles som steder barn oppbevares den tiden foreldrene utfører sin samfunnstjeneste - eller går på jobb, som det også kalles. Foreldre trenger barnehageplasser *nå*!

«Kommunikasjon foregår i vekselspill mellom å motta og tolke et budskap og å selv være avsender av et budskap. Både den non-verbale og den verbale kommunikasjonen er viktig for å utvikle et godt muntlig språk. Å få varierte og rike erfaringer er avgjørende for å forstå begreper. Å samtale om opplevelser, tanker og følelser er nødvendig for utvikling av et rikt språk. (...)» (Rammeplan 2006:34)

Vårt arbeidsredskap

Den nye rammeplanen er vårt arbeidsredskap. Sitatet introduserer fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst*, og gir en ørliten pekepinn på alvoret i arbeidet vårt i barnehagene. Når jeg leser videre under fagområdet griper jeg nok en gang av prestasjonsangst, og tenker at det eneste riktige for meg er minst et par år i terapi før jeg tør arbeide videre med barna i barnehagen. Jeg må lære meg å kommunisere! Forstå meg rett nå, men det stilles faktisk høye krav til personalet i barnehagene, kompetansekrevende krav.

Sommerens mange sleivspark kan oppsummeres med den danske pedagogen Knud Løgstrups vise ord: «Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre, uten at han holder noe av dets liv i sin hånd. Det kan være så meget lite, en forbigående stemning, en opplagthet

man får til å visne, eller som man vekker, en lede som man utdyper eller hever. Men det kan også være så forferdelig mye slik at det simpelthen står til den enkelte, om den andres liv lykkes eller ikke.» (Fra Løgstrups *Etiske fordring*)

Ingen innholdsdebatt

Jeg har ingen problemer med å skjønne frustrasjonene som følger i kjølvannet av barnehagekøsnikende politikere som Erik Solheim og Sylvia Brustad. Det vondeste ved denne spesielle saken er likevel at innholdsdebatten har vært fraværende. Og nettopp det sier noe om hvor mange desperate foreldre som finnes der ute - og det sier også en hel del om hvor mye arbeid vi har foran oss. Det er forskjell på barnehager - og hva som kan kalles en god barnehage vil jeg gjerne være med på å definere.

Vi må ikke stole på at politikere alltid vet hva de snakker om. Ut fra rammeplanen og vårt eget ståsted er det vår plikt å formidle budskapet i denne på en måte vi kan stå inne for, og på en måte som på sikt også overbeviser politikere og foreldre om at den som venter på noe godt, ikke venter forgjeves.

Ord er noen ganger for store, og noen ganger aldri store nok. Det som skjer i Midtøsten sier oss at vi må fortsette å bry oss med hva som skjer med både små og store mennesker i verden. Men vi må veie ordene våre på gullvekt. Jostein Gaarder våget seg ut i debatten. Jeg ser det for meg slik: Han boblet rett og slett over av engasjement. Derfor skrev han en kronikk hvor han engasjert og lekende formuleringsivrig sleivet til alle kanter. Han er i ettertid blitt kritisert, også for det faktum at han *smiler* nesten uansett hva han snakker om. Ja, det er klart. Alt til sin tid og sitt bruk.

“Vi må ikke stole på at politikerne alltid vet hva de snakker om. ... det er vår plikt å formidle budskapet (i rammeplanen) på en måte vi kan stå inne for, og på en måte som ... overbeviser politikere og foreldre om at den som venter på noe godt, ikke venter forgjeves.

Å leve er å improvisere

Omtaler

Førskolelærere er en typisk kreativ yrkesgruppe. Kreative mennesker er flinke til å improvisere, improvisasjonen er nærmest en internalisert del av deres yrkesatferd. *Improvisasjon – Kunsten å sette seg selv på spill* er en enestående lesebok som vil gi de fleste av oss hjelp til refleksjon over våre egne roller.

Førskolelæreres yrkeshverdag arter seg ofte som konkret og praktisk improvisasjon, mener Henning Sommerro, den ene av de to redaktørene av *Improvisasjon* - ...

– Og barna er alltid åpne for improvisasjon, gjerne mer enn hva vi litt tilstivnede voksne ofte er, sier han til Første steg. Sommerro ser på selve livet som en improvisasjon, og vi trenger alle å mestre kunsten å improvisere.

Den andre redaktøren, Kjetil Steinsholt, hevder at improvisasjonen rett og slett er undervurdert som pedagogisk redskap.

– Alle førskolelærere må hele tiden forholde seg til ulike situasjoner som kommer ut av det blå og som må løses der og da, sier han.

Pedagoger flest reflekterer imidlertid ikke over at improvisasjonsevnen ofte er det som redder situasjonen som kommer ut av det blå. Det er da også skrevet lite om denne siden ved pedagogisk arbeid. Pedagoger har aldri vært spesielt opptatt av det som Steinsholt kaller et grunnleggende viktig begrep.

Det uregjerlige

Å kunne improvisere vil si å kunne håndtere det uventede på en god måte. Redaktørene omtaler improvisasjon som et mangfoldig og uregjerlig fenomen. *Improvisasjon* - ... er ikke skrevet spesielt for førskolelærere, men for dem også – og

for eksempelvis andre typer pedagoger, ledere på forskjellige nivåer, alle andre som arbeider med mennesker, og naturligvis kunstnere.

Å bli tvunget til å klatre i et tau uten feste, er å improvisere, sier forfatterne. Og det skjer oss alle at vi må ta ting på strak arm. Vellykket improvisasjon bygger imidlertid nesten alltid på solid yrkeskunnskap. Den erfarne ringreven, hun som har vært i yrket i mange år, takler som regel det uventede og kanskje dramatiske bedre enn novisen.

13 forfattere

I tillegg til redaktørene har 13 bidragsytere skrevet hvert sitt kapittel. Her finner vi professorer, førsteamanuenser, doktorgradsstipendiater, filosofer, sosi-
alantropologer, jazzmusikere, organister, pianister, dansere, stå opp-komikere (rettere sagt én, Åsleik Engmark), og også en førskolelærer, Maria Øksnes, for tiden doktorgradsstipendiat i pedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Øksnes har skrevet kapitlet *Det siste ordet er ikke sagt! Om det improvisatoriske aspekt i dekonstruerende rådgivning*.

Øksnes skriver om det hun kaller den postmoderne knipen

IMPROVISASJON

Kunsten å sette seg selv på spill

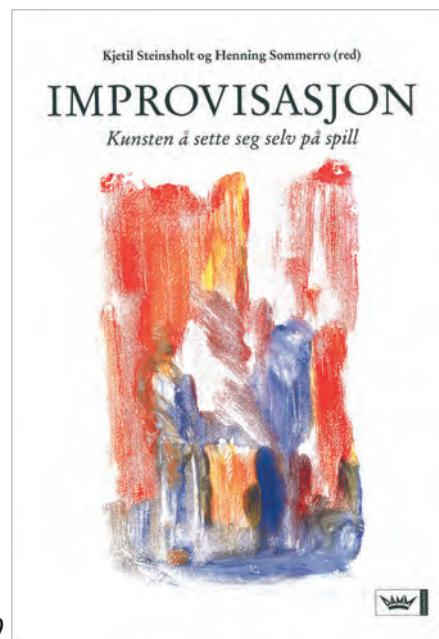
Kjetil Steinsholt og Henning Sommerro (red.)

N.W. Damm & Søn AS

2006

ISBN-10: 82-04-12864-9

331 sider



idet hun hevder at fornuft, sannhet og objektivitet ikke lenger er begreper det går an å tuftes kunnskap på, og hvordan da kunne gi autoritativ og relevant rådgivning? "Kan kanskje improvisasjon vise oss veien ut?" spør hun.

Øksnes' bidrag framstår ikke som umiddelbart konkret nyttig for barnehagen. Som bokens øvrige kapitler er imidlertid dette ikke minst et innspill til refleksjon. Andre kapitler vil kunne produsere minst like sterke assosiasjoner til livet i barnehagen, for eksempel Bjørn Alterhaugs *Mellom panikk og kjedsomhet – Om improvisasjon i jazz*. Bare tittelen er tankevekkende! Og om ikke annet har både jazz og barnehager til visse tider blitt stemplet som helseskadelige ...

Tilstedeværelse

Av barn og fulle folk får vi høre sannheten, lyder et gammelt ord. Stand up-komiker Åsleik Engmarks kapittel om å samarbeide med alkoholpåvirkede mennesker er faktisk kanskje blant de mest matnyttige i hele antologien. Engmark skriver godt, morsomt og jordnært.

Han skriver blant annet at "Improvisasjonens storhet ligger ... i de tilstedeværendes visshet om at noe levende oppstår her og nå", og "For levende opptredener handler nettopp om tilstedeværelse og delaktighet i rommet". Han skriver om scenekunst, men ordene gjelder i like høy grad livet i barnehagen.

Intervjuet: Kjetil Steinsholt (t.v.) er professor i pedagogikk ved NTNU i Trondheim, og professor II ved Norges idretts-
høgskole (NIH) i Oslo. Henning Sommerro er førsteamanuensis ved Institutt for musikk ved NTNU, komponist og utøvende musiker. (Foto: Gorm Kallestad, Scanpix)



Nye bøker



LEDELSE

Barnehager – organisasjon og ledelse er 4. utgave av Kjell-Åge Gotvassli klassiker fra 1990, selvfølgelig kraftig oppgradert med den nyeste forskningen og de nyeste teoriene om ledelse i barnehagen. Gotvassli er førsteamanuensis ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, avdeling for samfunn, næring og natur, i Steinkjer, og har doktorgrad innen feltet organisatorisk læring.

Styreren i dagens barnehage må være synlig i det ytre rom og lede barnehagens strategiske arbeid ut mot ulike interessenter – for eksempel ut mot de relevante politiske miljøene. Det er slikt arbeid Gotvassli særlig vektlegger i den 4. utgaven.

Organisatoriske endringer i barnehagesektoren og innføringen av enhetsledere blir også behandlet, samtidig som utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon får stor plass.

Universitetsforlaget,
234 sider, ISBN-10: 82-15-00788-0

KONTAKT

Kontakt med barn – Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon er skrevet av Leif Askland, høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Oslo.

For en førskolelærer er det særdeles viktig å ha kontakt med barna, og personalets evne til slik kontakt er et grunnleggende kriterium når en barnehages kvalitet skal vurderes. Førskolelæreren må ha god innsikt i sin egen kontaktkompetanse og i tillegg kunne følge opp sine kollegers.

Boken er beregnet på både førskolelærere og førskolelærerstudenter. Forfatteren, selv førskolelærer ferdig utdannet i 1974, drøfter hva det egentlig vil si å ha kontakt med barn. Han understreker i forordet at dette er en personlig bok, om enn profesjonelt formidlet, og han oppfordrer leserne til å lese med kritikk. Han håper imidlertid at teksten vil stimulere studenter og førskolelærere til selvstendig refleksjon over det saken dreier seg om: Barnets beste.

Gyldendal Akademisk,
225 sider, ISBN-10: 82-05-34798-0

SPRÅKUTVIKLING

Barns språkutvikling – Muntlig og skriftlig av Anne Høigård kom første gang i 1999 – dette er 2. utgave. Høigård er førstelektor ved Universitetet i Stavanger der hun underviser på både førskolelærer- og allmenlærerutdanningen.

Denne 2. reviderte utgaven er tilpasset både barnehagens nye rammeplan og skolens Kunnskapsløft. Den er oppgradert med ny forskning og annet nytt stoff, blant annet om bruk av skjønnlitteratur til opplevelse, samtale og som utgangspunkt for tekstskaping.

Høigård framhever at gode språklige ferdigheter i barnealder er avgjørende for senere læring og for sosial mestring. Førskolelærere må derfor ha gode kunnskaper om språkutvikling og vite hva som fremmer den best.

Boken er fylt med råd om hvordan førskolelæreren kan støtte og språkstimulere barnet, og ifølge forlaget gjør mange autentiske eksempler stoffet levende og praksisnært.

Til slutt et sitat fra boken: *Det du gjør sammen med barnet i dag, gjør det alene i morgen* (Lev S. Vygotskij).

Universitetsforlaget,
320 sider, ISBN-10: 82-15-00589-6

MENN

Menn og omsorg – i familie og profesjon av Åse Bratterud, Kari Emilsen og Ole Fredrik Lillemyr henvender seg til studenter, særlig mannlige studenter, som utdanner seg til førskolelærere og andre pedagogiske omsorgsyrker.

Bratterud er forsker ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim, avdeling for samfunnsforskning, Emilsen er høgskolelektor ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH), også i Trondheim, og Lillemyr er professor ved DMMH med mange fag- og lærebøker på samvittigheten.

Dette er en forskningsbasert bok som forsøker å besvare spørsmål som: På hvilken måte er menns omsorg spesiell? Hvordan utøver menn omsorg for sine barn? Hvordan har de mannlige studentene det i førskolelærer- og lærerutdanningene? Hvordan trives menn med å arbeide i barnehage og skole? Har mannlige førskolelærere og lærere en annen omsorgspraksis enn kvinnelige? Forslag til svar finner du selv sagt i boken!

Fagbokforlaget,
187 sider, ISBN 82-7674-988-7



OBSERVASJON

Observasjon og intervju i barnehagen av Gunvor Løkken og Frode Søbstad er 3. utgave av boken som kom i 1995 – oppgradert i henhold til ny barnehagelov og ny rammeplan, naturligvis. Forfatterne er begge professorer ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning, i Trondheim. Begge er kjent blant barnehagefolk for en rekke fag- og lærebøker.

Dette er en innføringsbok i observasjon, intervju, samtale, bruk av praksisfortellinger, og andre metoder i barnehagen. Forfatterne henvender seg til både studentene og de ferdige førskolelærerne. I 3. utgave er det lagt større vekt på barns medvirkning i barnehagehverdagen enn i de tidligere, og omtalen av praksisfortellingene og barnesamtalene har fått større plass.

Dette er videre en metodebok. Forfatterne minner om at *meta* betyr «etter» og *hodos* betyr «vei». En metode innebærer med andre ord å følge en vei mot målet.

Universitetsforlaget,
155 sider, ISBN-10: 82-15-00941-7



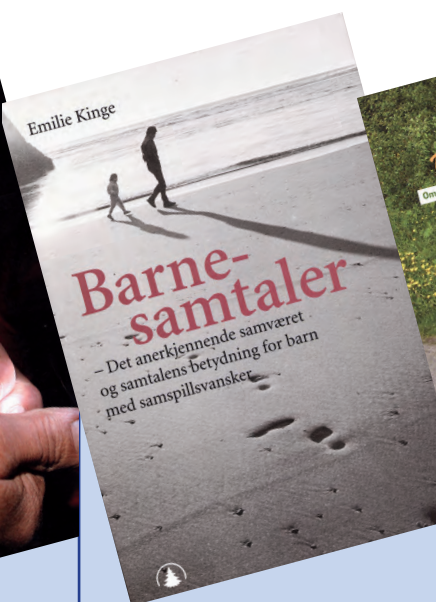
ÅPNE SANSER

Med åpne sanser – Barnet, læreren og naturen av Gisle Grimeland er skrevet med tanke på førskolelærerstudenter og andre som utdanner seg til å arbeide med barn. Grimeland er førsteamanuensis emeritus ved Høgskolen i Telemark, avdeling for førskolelærerutdanning, der han særlig vektla å gi rom for læring gjennom uten-dørsopp-levelser i arbeidet med barn og unge.

I innledningskapitlet betoner forfatteren at han har forsøkt å gi boken en klar miljøprofil ut fra FNs miljøprogram (IIEP og UNEP). Boken handler først og fremst om barnet og dets møte med omgivelsene i lek og utforskning og hvordan det tilegner seg begreper og holdninger. Dernest handler den om førskolelæreren og hvordan hun kan møte barnet, formidle kunnskap om naturen, og ikke minst formidle holdninger som fører til en ansvarsbevisst miljøatferd.

Grimeland utfordrer førskolelæreren til ikke å forbli i barnehagen av frykt for ikke å kunne svare på alle spørsmål. Kan du ikke svare, kan du heller undre deg sammen med barna!

Cappelen Akademisk,
182 sider, ISBN-10: 82-02-24991-0



SAMSPILLSVANSKER

Hvordan kan vi bli bedre til å snakke med barn, ikke bare til dem, spør Emilie Kinge, forfatteren av *Barnesamtaler – Det anerkjennende samværet og samtalsens betydning for barn med samspillsvansker*.

Kinge er førskolelærer og spesialpedagog med årelang erfaring fra både barnehage og PP-tjeneste. Hun har tidligere skrevet boken *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*.

Noen barn mestrer ikke møtet med verden, de reagerer med redsel, frykt og utrygghet. Kinge vil vise oss hvordan vi i samhandling med slike barn kan finne nøkkelen til barnas ressurser og samarbeidsvilje. Boken er en praktisk og metodisk framstilling av hvordan vi kan komme i gang med og gjennomføre barnesamtaler. Hun mener bestemt at det er viktig å hjelpe barna så tidlig som mulig for å forhindre at de utvikler enda større vansker.

Boken inneholder mange nyttige beskrivelser av barns tanker og hvordan de selv opplever sin situasjon. Disse barna trenger voksne som ser dem og som er gode samtalepartnere.

Gyldendal Akademisk,
227 sider, ISBN-13: 978-82-05-36116-4



DOWNS SYNDROM

Skolestart med muligheter – Om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom er en artikkelsamling krevet av Anne-Stine Dolva, Margit Aalandslid, Anita Engen, Anne Grethe Einang, og Caroline Tidemand-Andersen, med de to førstnevnte som redaktører. Alle arbeider innen barnerehabilitering og PPT, to har selv barn med Downs syndrom, to har skrevet bøker om temaet tidligere, og alle er i varierende grad tilknyttet Norsk Nettverk for Down syndrom (NNDS).

Å gå fra barnehage til skole er nesten uten unntak en ekstra stor påkjenning for barn med Downs syndrom. Førskolelærerne til slike barn vil kunne ha mye å bidra med til barnets beste i overgangsprosessen.

Blant mye annet inneholder boken også en oversikt over lover, regler, rammeverk og rettinger som angår barn med Downs syndrom og deres foresatte. Edvard Befring, tidligere rektor ved det som en gang het Statens spesiallærerhøgskole, har skrevet forordet til boken.

Boken er utgitt i samarbeid mellom NNDS og Skauge forlag.

Skauge forlag,
108 sider, ISBN 82-92518-02-9

Nye bøker

Gjør motstand mot veie- og målebarnehagen

- Boken vår er en del av motstandsbevegelsen mot det nyliberalistiske måle- og veiesamfunnet, sier Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi, forfatterne av *Lyttende pedagogikk*, til Første steg. De er opptatt av barns demokratiske rettigheter og førskolelærernes evne til å påta seg de smertefulle prosessene.



Intervjuobjektene:

Ann Åberg (t. v.) er førskolelærer og veileder for barnehager i Bromma bydel i Stockholm. Hillevi Lenz Taguchi er høyskolelektor ved Lärarhögskolan i Stockholm.

Barn har rett til medvirkning, og de voksne har plikt til å tenke gjennom sin egen praksis slik at barn oppnår denne retten. I barnehagen er de voksne først og fremst førskolelærerne og der nest assistentene. Det er den pedagogiske praksisen førskolelærerne, pedagogene, må innta en kritisk og vurderende holdning til. Dette er budskapet i Ann Åbergs og Hillevi Lenz Taguchis bok med undertittelen – *etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Åberg har skrevet de praktisk orienterte kapitlene, Lenz Taguchi de teoretiske.

Mange vil finne denne boken nyttig sett i sammenheng med barnehagens nye rammeplan. I forhold til spørsmål som barns demokratiske rettigheter og rett til medvirkning til livet i barnehagen framstår den i stor grad som konkretisering av det vi finner om disse spørsmålene både i rammeplanen og i FNs barnekonvensjon, som rammeplanen i sin tur har lånt av.

Uttrykket "lyttende pedagogikk" har Åberg tatt fra professor Gunilla Dahlberg ved Lärarhögskolan i Stockholm, og Dahlberg har lånt det fra Reggio Emilia-pedagogikken. Det arbeidet som utføres i barnehagene i Reggio Emilia betyr mye for

Åbergs pedagogiske syn, noe hun klart tilkjennegir i forordet sitt i boken.

Uttrykket *hørestyrke* er formulert av Filip, en gutt Åberg traff i barnehagen. Å ha hørestyrke vil si å lytte med alle sanser åpne og våkne, for da lærer vi, og det har Filip skjønt. Også førskolelærere bør ha hørestyrke, mener Åberg. Bare med hørestyrke vil de virkelig høre og forstå hva barna sier til enhver tid. Men det kan ta tid og koste arbeid å oppnå hørestyrke.

Motstandens etikk

Skal vi oppnå hørestyrke, må vi underkaste oss det Lenz Taguchi kaller *motstandens etikk*. På bakgrunn av det hun opplevde og observerte i en bestemt barnehage sier hun at det betyr at det ikke er nok at vi ser på hva vi gjør, og så forteller vi verden om det vi gjør – hvilket er den vanligste formen for pedagogisk dokumentasjon. Vi må også spørre: Hvorfor gjør vi dette, og hva tror vi at vi holder på med? Hvilket bilde av barna ser vi for oss mens vi gjør det vi gjør? Vi vil oppdage at det å stille spørsmål ved våre egne handlinger, det å spørre om hvorfor vi tenker som vi tenker, og hvorfor føler vi som vi føler, er en smertefull prosess.

Hvorfor liker vi ikke dette barnet når det gjør slik eller slik? Slik tenker vi ofte, men er vi i stand til å utfordre denne måten å tenke på? Klarer vi å tenke at det skyldes ikke barnet, det skyldes *en idé* vi går rundt med om hva et barn skal være? Klarer vi å frigjøre oss fra ideen, vil vi få en mer positiv innstilling til barnet.

- Dette er en smertefull prosess, sier Lenz Taguchi. - Det er derfor jeg synes motstandbegrepet er så godt. Det innebærer at vi makter å innse at noe kan være vanskelig å gjennomføre uten dermed å forkaste handlingen eller prosessen. Etikken i det er at vi må forholde oss til den praksisen vi gjør motstand mot. Dersom vi er i stand til å yte motstand mot vår egen praksis, vil det føre til endringer av våre holdninger til denne praksisen. Dermed vil vi forhåpentlig bli i stand til å fatte noen etiske beslutninger – etiske fordi de vil påvirke meningene og perspektivene våre.

Utgangspunktet er, påpeker hun, at vi voksne alltid vil ha mer makt enn barna, og derfor behøver vi å gå ned på kne for barna – et bilde formulert av førskolelæreren Solveig Åkerström – et bilde med sterkt symbolsk innhold.

- Å gå ned på kne for barnet,

ikke for å tilbe det, men for å se det, for å kunne se det i øynene, kunne være på samme fysiske nivå som barnet og kunne se verden fra barnets synsvinkel, sier Lenz Taguchi. - Det er lettere sagt enn gjort fordi det samtidig som det er en etisk handling krever av oss at vi gjør motstand mot oss selv.

Ingen fasitsvar

- Noen sa til meg at det dreier seg ikke om å forkaste utviklingspsykologien, men om å forstå at den ikke representerer den eneste sannheten om barnet, sier Åberg. Hun var selv en gang helt overbevist om at det fantes én måte å arbeide på, det fantes én type god førskolelærer, og én arbeidsmåte som var best.

Vi berører nå *diskursene*, de tilsynelatende opplagte sannhetene. Dels gjelder det å kunne bryte med diskursene, gjennom å forstå hva det er vi styres av i tenkningen vår. Det gjelder å kunne etterprøve, understreker de to forfatterne, det gjelder å ta det vi vil bruke og kunne tenke nytt ut fra ny kunnskap. Det er imidlertid ikke det samme som å forkaste det gamle.

Åberg og Lenz Taguchi er skeptiske til utviklingspsykologien, som de mener er en

tenkemåte for et måle- og veiesamfunn. De er skeptiske til den kontrollen av småbarns utvikling som utviklingspsykologien under forskjellige navn som hjerneforskning, genetik og annet, står for. Den åpner for tvang mot barna, noe som ikke er i overensstemmelse med ideer som medvirkning, demokratisk dannelse og kreativitet.

Åberg har som veileder møtt mange slitne førskolelærere som har gått lei av den daglige tralten. De synes de gjør en bra jobb, men de skjønner ikke hvorfor barna ikke trives og hvorfor de selv ikke trives. Ofte forfaller de i betydelig grad til kjeftbruk (slik Erik Sigsgaard beskriver i sin bok *Kjeft*, Pedagogisk Forum 2003) uten egentlig å forstå hvorfor, men ofte fordi de tror det ikke lar seg gjøre å snakke rasjonelt og fornuftig med barn, enn si småbarn. Åberg har kunnet vise dem at det lar seg gjøre å snakke rasjonelt og fornuftig med småbarn, og at utrolige ting kan skje når vi lar barna få være med på å formulere verden.

I boken beskrives også det interiørmessige miljøets betydning for arbeidet i barnehagen. Dette har også Elisabeth Nordin-Hultman berørt i *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping* (Pedagogisk Forum 2004), men Åbergs eksempler anskueliggjør miljøets betydning enda tydeligere.

For ordens skyld: Selv om Åberg og Lenz Taguchi lener seg på postmodernismen, fraråder de bruken av begreper som diskurs og for eksempel *dekonstruksjon*. De ser på dem som unødvendige og avstandsskapende. Hvorfor si "nå skal vi dekonstruere praksisen din", når vi kan si "hvorfor og hvordan gjør du dette, da, og ikke dét?"



Hva kan en dubbedings bli?

"Noen vet kanskje hva en dubbedings er," sa Victor, en gutt i barnehagen, "men det er ingen som vet hva den kan bli." Victors utsagn fikk pedagogene til å tenke:

- Noen vet kanskje hva et barn er, men det er ingen som vet hva det kan bli.
- Noen vet kanskje hva en barnehage er, men det er ingen som vet hva den kan bli.
- Noen vet kanskje hva verden er, men det er ingen som vet hva den kan bli.

LYTTENDE PEDAGOGIKK
- ETIKK OG DEMOKRATI
I PEDAGOGISK ARBEID

Ann Åberg og
Hillevi Lenz Taguchi
Oversatt fra svensk
av Astrid Manger,
virksomhetsleder for barnehagene
i Notodden kommune i Telemark
Universitetsforlaget 2006
ISBN-13: 978-82-15-00957-5
ISBN-10: 82-15-00957-3
155 sider

Seksjon barnehage

Vi må rekruttere flere førskolelærere

Barnehagesektoren trenger forpliktende planer og langsiktige tiltak, ikke minst i form av høyere førskolelærerlønn og økt pedagogtetthet. Regjeringen må ta OECDs kritikk alvorlig.

I høst har flere oppslag i mediene sådd tvil om regjeringen vil nå målet om full barnehagedekning i 2007. Vi påminnes om at kvalitet er like viktig som kvantitet. Mange nok førskolelærere er en forutsetning for at vi skal nå målene i barnehageløftet. Ny lov og rammeplan innebærer økte faglige krav og legger større vekt på barnehagens pedagogiske oppdrag. Dette krever flere og ikke færre førskolelærere i norske barnehager.

Regjeringen har varslet at den vil utarbeide en tiltaksplan for å rekruttere nok førskolelærere i en fullt utbygd barnehagesektor. Regjeringen vil på sikt øke den pedagogiske bemanningen i barnehagen. Dette er helt nødvendig og en forutsetning for at regjeringen skal lykkes med barnehageløftet. Utdanningsforbundet mener at regjeringen må sette seg klare og forpliktende mål med den varslede tiltaksplanen. Målsettingen bør være:

1. Mange nok førskolelærere i en fullt utbygd sektor, og
2. at den pedagogiske bemanningen skal utgjøre minimum 50 prosent av personalet innen 2010.

I alle undersøkelser som er gjort de siste årene om hva som skal til for at førskolelærerne skal ha sin yrkeskarriere i barnehagen, oppgir de høyere lønn som viktigste tiltak. Årets oppgjør er et skritt i riktig retning, men arbeidet med å heve førskolelærernes lønnsnivå må fortsette. Politiske myndigheter og

barnehageeiere har et spesielt ansvar for å bidra til at dette lar seg gjøre.

Det viktigste enkelttiltaket for å øke kompetansen og for å sikre faglig stabilitet i sektoren er å øke andelen førskolelærere i barnehagen. Dette tiltaket virker også rekrutterende på førskolelærergruppen. Det finnes kommuner som har økt førskolelærerandelen opp til to tredeler av personalgruppen. Disse kommunene opplever en større stabilitet i arbeidsstyrken og har færre problemer med å rekruttere nye førskolelærere. Hovedgrunnen er økt tilfredshet gjennom et større faglig miljø.

Ta OECDs kritikk alvorlig

Regjeringen har definert barnehagen som en frivillig del av utdanningsløpet. Barnehagen har fått en ny lov og en ny rammeplan som stiller større krav til hva førskolelærerne skal bidra med for at barn skal ha et godt læringsutbytte i barnehagen. Derfor må regjeringen også tydelig signalisere og legge til rette for at førskolelærernes arbeid i barnehagen blir verdsatt høyere og at lønnsforholdene bedres. Det nye mandatet gjør det nødvendig å øke andelen førskolelærere i barnehagen.

I rapporten *Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små* er dette også vektlagt:

Ut fra kravene om kvalitet i barnehagen og med større forventninger fra foreldre og samfunn, er det nødvendig å øke andelen ansatte med førskolelærerutdanning i barnehagene. Utfordringen de nærmeste årene vil være å utdanne, rekruttere og beholde førskolelærere i

en fullt utbygd sektor. (7.7 Passende opplæring og gode arbeidsbetingelser for personalet, s. 55.)

Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, OECD, har kritisert den lave andelen førskolelærere i norske barnehager. I delrapporten «*Early Childhood Education and Care in Norway*» (OECD 1999) uttaler ekspertgruppen blant annet følgende:

Storparten av staben i barnehage og skolefritidsordningen hadde ingen utdanning eller relativt lavt utdanningsnivå. Utdannende førskolelærere utgjorde en minoritet. Denne situasjonen bør bli gjennomgått i bredere perspektiv der bemanning, rekruttering, det å beholde personell og skape jevnere fordeling mellom kjønnene blir sett i sammenheng.

Førskolelærertettheten i våre naboland Sverige og Danmark er ca. 60 prosent. Det er ingen grunn til at dette ikke kan gjennomføres i Norge også.

Kunnskapsdepartementets handlingsplan for likestilling i barnehagene 2004-2007 har en målsetting om 20 prosent menn i barnehagene innen utgangen av 2007. Dette må være et viktig element også i en tiltaksplan dersom en skal nå målene.

Alle disse faktorene peker i én klar retning: Vi må satse systematisk for å øke andelen av barnehageansatte med førskolelærerutdanning. Det vil være et av de viktigste tiltakene for å sikre et likeverdig kvalitetsbarnehage-tilbud.

Vi trenger forpliktende planer

Mangel på førskolelærere er intet nytt. Fra 1975, da barnehagen fikk sin første egne lov, og opp til i dag har det skjedd en kraftig utbygging av barnehager. Det har også skjedd store endringer i barnehagens oppdrag og status. Det relative tallet på pedagogstillinger har imidlertid ikke økt siden 1975, selv om de faglige målene og kravene til barnehagen



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



- er et nødvendig bidrag i realiseringen av kravene i ny lov og rammeplan,
- betyr en styrking og videreutvikling av barnehagens kvalitet,
- påpekes av OECD som en av Norges utfordringer på barnehagefeltet,
- vil gi førskolelærere en mulighet til å lære faget sitt i praksis før de blir ledere,
- vil bidra til større profesjonalitet i førskolelæreryrket,
- er et tiltak som bidrar til større stabilitet i personalgruppene, og
- vil bidra til større faglig mangfold i barnehagen.

har økt. Utdanningsforbundet mener det er behov for en langsiktig og forpliktende plan dersom regjeringens mål skal nås.

Førskolelærermangelen har vært tema i flere tidligere utredninger. Svakheten ved tidligere arbeider er mangel på forpliktelse. Det har ikke manglet på gode tiltaksforslag, men tiltakene har i liten grad blitt fulgt opp. Dette bekrefter at det er nødvendig å øremerke ekstraordinære midler til rekrutteringstiltak og at ansvaret for å utvikle og følge opp det enkelte tiltak må plasseres. De ulike aktørene i sektoren må forpliktes i forhold til iverksetting og gjennomføring innen angitte frister.

Sverige har brukt ca 450 millioner kroner til kvalitetstiltak i barnehagene det siste året, og i Danmark er det avsatt 200 millioner til kvalitetstiltak som kommunene kan søke om i år. I Norge bør vi ha råd til en tilsvarende økonomisk satsing.

Selv om det ikke foreligger en tiltaksplan fra statsråden ennå, er det viktig å sette i gang tiltak lokalt som er med på å øke andelen pedagoger i barnehagen. Viktige argumenter i det lokale arbeidet kan være at økt pedagogtetthet

Gradvis blir det mer og mer krevende å oppnå «full dekning», siden det nå forventes at etterspørselen etter barnehageplasser vil øke, også uavhengig av framtidig prisnedsettelse.

For å nå målene i barnehagepolitikken er det av avgjørende betydning at regjeringen stiller forventninger til at kommunene i større grad tar ansvar for barnehagesektoren og oppfatter det som en kommunal oppgave både å bygge og drive barnehager og å være en aktiv barnehagemyndighet som sørger for kvalitetsutvikling av sektoren.

I arbeidet med å skaffe flere førskolelærere til barnehagesektoren er det nødvendig med dristige måltall for hva full dekning innebærer. Flere kommuner anslår at behovet kan bli fra 90 – 95 prosent. Slike anslag bør også legges til grunn i nye prognoser for hvor mange førskolelærere som trengs.

Mer enn kortsiktige tiltak

Helt fra 1970-tallet har det vært en utfordring å skaffe nok førskolelærere. Det er uakseptabelt med midlertidige og kortsiktige tiltak som svekker kvaliteten på tilbudet for å møte mangelen på personell. Slike kortsiktige tiltak har en tendens til å svekke kvalifika-

sjonskravene eller til å øke arbeidsbyrden til den enkelte yrkesutøver, for eksempel som følge av større barnegrupper. Barnehagesektoren trenger kvalitetsheving.

Det må prioriteres tiltak innenfor områdene utdanning, yrkesvalg og yrkesdeltaking. I utdanningen må det opprettes et tilstrekkelig antall studieplasser og iverksettes ekstraordinære utdanningstiltak. Årets opptak til høyere utdanning viser en markert og gledelig økning av søkere til førskolelærerutdanningen. Utfordringen videre blir å legge til rette for nok studieplasser og en utdanning som utvikler, forbereder og motiverer studentene til arbeid i barnehagen. Tidligere undersøkelser har vist at mange studenter ikke tar arbeid i barnehagen etter endt utdanning. Dette er en trend som må snus.

For førskolelærere som allerede har valgt å ha sitt yrke i barnehagen må lønnsforholdene bedres, fagmiljøet og arbeidsmiljøet bedres og det må gis tilbud om kompetanseheving og videreutdanning. Kvaliteten i barnehagen er betinget av at man lykkes i å rekruttere og beholde førskolelærere og øke andelen. Samtidig må førskolelæreryrket utvikles. Det fordrer igjen at yrket er og fremstår som attraktivt med attraktive arbeidsforhold og et spennende innhold. Den nye rammeplanen er et godt grunnlag for videre utvikling av barnehagen som en spennende læringsarena. Det er avhengig av at det utarbeides en langsiktig kompetanseplan for barnehagesektoren. Tiltak i en slik langsiktig plan må være attraktive og gi muligheter for faglig oppdatering og utvikling slik at førskolelærere ønsker å bli i barnehagen. Utfordringen for Utdanningsforbundet og for oss førskolelærerne er nå å diskutere førskolelærerrollen i den framtidige barnehagen.



Førskolelærerprofesjonen må ta vare på



Akademiseringen av førskolelærerutdanningen kommer ikke nødvendigvis studentene og de blivende førskolelærerne til gode, hevder artikkelforfatteren. Mens høgskolene i økende grad opptatt av forskning, med universitetsstatusen blinkende i det fjerne, bør derfor førskolelærerprofesjonen ta vare på innholdet i sin egen skattkiste.

Av Kjetil Steinsholt

I denne Ytringen vil jeg stille følgende tanker til disposisjon: I hvilken grad vil økt tradisjonell forskningsaktivitet innenfor høgskolesektoren komme profesjonene til gode? Er det slik at profesjonene bygger på et lager av godt etablert vitenskapelig kunnskap, eller er det slik at «god» profesjonsutøvelse finner sine overbevisende ressurser andre steder?

Forutsetningen for å opprette en egen høgskolesektor var i sin tid at høgskolene først og fremst skulle være profesjonsorienterte utdanningsinstitusjoner. I den grad personalet skulle engasjere seg i forskning, skulle den være rettet inn mot lokale behov. Slik ble det ikke helt. Det utviklet seg forholdsvis raskt en aksept for at forskning av en mer akademisk art ble en del av de ordinære oppgavene ved høgskolene, om enn i atskillig mindre utstrekning enn ved universitetene.

Argumentet var likevel at høgskolene burde akademiseres og at den vitenskapelige forskningsvirksomhet burde rettes inn mot områder av særlig betydning for vedkommende distrikt. Forskingen skulle altså ha et lokalt, men vitenskapelig preg, og forskningsvirksomheten skulle styres i sterkere grad enn ved universitetene.

Forsknings- og utviklingsvirksomheten (FoU) ved de statlige høgskolene har vært og er underlagt en rekke statlige retningslinjer. Lov om universiteter og høgskoler stiller krav om at de statlige høgskolene skal «drive forskning og faglig utviklingsarbeid og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid». Loven gir dermed den statlige høgskolesektoren både rett og plikt til å drive slike virksomheter. I tillegg til lovfestede rettigheter og

plikter styres forskningen gjennom en rekke ulike myndighets-signaler. Et nymotens signal kan være nødvendigheten av å internasjonalisere (det vil stort sett si å *amerikanisere* forskningen), og vektleggingen av kvalitetssikring gjennom ulike *referee*-ordninger. Et annet og litt eldre signal er at høgskolene bør knytte kontakter med det lokale arbeids- og næringsliv gjennom økt oppdragsvirksomhet.

Profesjonsforankring og markedsretting

Videre er det slik at høgskolene skal legge hovedvekten på FoU i nær tilknytning til profesjonsutdanningene, altså at forskningen skal være profesjonsforankret. FoU-arbeidet skal først og fremst knyttes til de ulike fagenes praksisfelt eller til problemer som er særlig relevante for egen region. Dette og mer til gir klare signaler som er med på å stramme grepet om det som i lovverket kalles *institusjonell forskningsfrihet*.

Virksomheten søkes styrt ut fra hensynet til nasjonal helhet og arbeidsdeling, noe som synes å stå i motsetning til bestemmelsen om at institusjonene skal ha instruksjonsfritak når det gjelder innholdet i FoU-virksomheten. Forskningsfeltet skal også være gjenstand for en økende markedsretting, altså at omfanget av eksternt finansierte virksomheter økes når det gjelder både kursvirksomhet og FoU-aktiviteter.

Videre har institusjonene, gjennom for eksempel Stortingets behandling av Mjøstvalgets innstilling i sin tid, fått fullmakt til å organisere randsoneraktiviteter slik at enheten for oppdragsforskning kan organiseres i henholdsvis aksjeselskap eller statsforetak.

Markedsrettingen er blitt videre forsterket som en følge av den nye finansieringsmodellen som er blitt innført som en del

av Kvalitetsreformen i høyere utdanning. Samtidig legges det vekt på, senest i Stortingsmelding nr. 20 (*Vilje til forskning*, 2004/5), økt forskningsaktivitet som en nødvendig og avgjørende del av høgskolesektorens kompetansehevingstrategier og kvalitetsberedskap.

FoU-virksomheten skal ikke bare være profesjonsforankret i den forstand at den skal være et uttrykk for et behov om å ajourføre førskolelærernes kompetanse til en tid med flytende modernitet. Den skal også være et uttrykk for et ønske om at førskolelærerprofesjonen skal oppnå større aksept og prestisje i samfunnet. Dette er viktig, for profesjonen har de senere årene tapt terreng. Det har blitt sådd tvil om den kunnskapsoverlegenhet og «sannhetsverdi» som også førskolelærerprofesjonen en gang ble skapt på grunnlag av. Det som dannet utgangspunktet og som var grensesettende for profesjonen og som har legitimert dens funksjon, er i dag i ferd med å bli oppløst som særeie. Jeg tror derfor det er viktig å spore opp den profesjonsforankrede FoU-praksisen nettopp her, som et ledd i en streben etter å rehabilitere en profesjon som er i ferd med å miste sin legitimitet i det offentlige rom. Det kan være snakk om å skape en ny teoretisk diskurs eller nye forskningsperspektiver som kan tjene som profesjonsforsvar, hvor institusjonene lar seg orientere mot «noe nytt» og spektakulært som kan understøtte førskolelærernes ønske om igjen å påkalle seg profesjonalitet (i den klassiske betydning). For det er nok slik i dag at førskolelærere mer og mer må være i stand til å dokumentere sin kunnskap, revidere sine rutiner og legitimere sin eksistens, det vil si forhandle sitt mandat internt i forhold til ledelse og andre faggrupper og eksternt i forhold

til brukere, politikere og offentlighet. For det er jo slik at «profesjon» er et av de «kostbare ord» som historisk sett har gitt gevinst, men som i dag stort sett bare gjør vondt.

Habermas' «uskarpe isolasjon»

I sitt verk *Theorie des kommunikativen Handelns* fra 1981 skriver Jürgen Habermas i bind 2 at lærerrollene i dag preges av det han noe kryptisk kaller «en uskarp isolasjon» og at lærerprofesjonen i løpet av kort tid kan være en saga blott. Poenget hans er at lærerne utsettes for stadig flere krav som til tross for rammer, ofte har karakter av å være lite handlingsanvisende. Det blir mer og mer snakk om generelle forventninger som man lokalt må konkretisere i et innhold som kan forbindes med forestillinger om god kvalitet, høy kompetanse, effektivitet, allsidighet, demokrati og differensierte oppdragelsesstiler. Dette pålegger, ifølge Habermas, de profesjonelle pedagogene et gedigent og nærmest uoverkommelig legitimeringsarbeid. Selvsagt skaper en slik situasjon rom for selvbestemmelse, men samtidig blir pedagogenes posisjon langt mer utsatt enn tidligere. De skal nå i prinsippet legitimere ethvert valg de gjør overfor barn, foreldre, kolleger, offentlighet, og ikke minst seg selv. For i valget mellom de mange muligheter må pedagogene velge på bakgrunn av hva de best kan legitimere. De har altså ikke noe annet valg enn å velge!

Det er anstrengende hele tiden å skulle utføre dette legitimeringsarbeidet selv, en legitimitet som tidligere var der som en gratisverdi, som tradisjonen leverte i form av en nasjonal anerkjent dannelseskanon samt mer entydige oppdragelsesnormer. Men hva er best i en flytende modernitet, som med særlig intensitet har vokst frem

på 1990-tallet, og som lever av sin evne til konstant å forandre seg og utdifferensiere nye oppgaver? Våre livsprosjekter og de nødvendige kompetansene som hele tiden skal læres, løsrives mer og mer fra tradisjonens trofaste bindinger. Det blir noe den enkelte løpende må ta stilling til og tilpasse seg. Man må kunne operere innen en nesten uoverskuelig mengde livsformer. Det blir derfor vanskeligere å opprettholde fiksjonen om Norge som en privilegert oase, ettersom vi konstant «irriteres» av et mangfold av andre mulige fortolkninger av hvordan det gode liv, den gode barnehage og det gode samfunn kan konstrueres.

Og verre: Det blir nå faktisk et problem å komme overens om hva barna i det hele tatt skal tilegne seg. Selvsagt er det nok enighet om at egeninitiert lek og andre mer uformelle aktiviteter ikke bare er viktige, men nødvendige. Etter hvert også at mer formelle læringssituasjoner (formulert gjennom ulike fagområder) er avgjørende for barns dannelsesprosesser (jf. Bedre barnehager skriftserie nr. 2, høsten 2005). Men om dette er et godt nok svar på utfordringene som åpenbart dukker opp innenfor et pluralistisk/flytende samfunn med mange forskjellige livsformer som i stigende grad henviser til forskjeller i kunnskaper, normer og verdier, kan diskuteres.

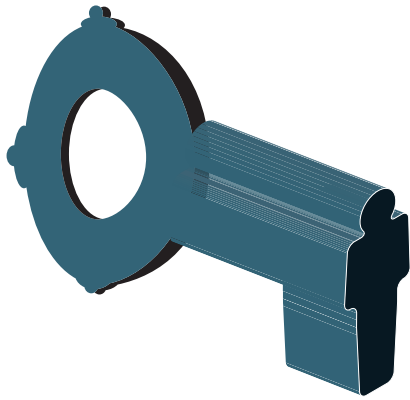
For Habermas er det slik at profesjonelle pedagoger, ofte i orientering til og i kontakt med krevende foreldre, fungerer som redskap med pedagogikk som teknikk i en prosess der de blant annet skal balansere mellom saklighet og følsomhet, faglighet og holdninger, mellom rolle og person, mellom tradisjonell læring og danning, mellom barns rettigheter og voksnes fordringer, mellom barns medbestemmelse og «voksen-

styrte læringsaktiviteter», mellom leken spilleglede og læringstrykk, og ikke minst mellom tradisjon og nye samfunnsmessige krav. Dette er en balansegang som den tradisjonelle profesjonsforståelse i sin tid kunne gi et forholdsvis klart svar på, men som i møte med dagens virkelighet legger i hånden til den enkelte pedagog å stå modell for. I en slik situasjon er det i det konkrete praktiske liv sjelden annen hjelp å finne enn personlig intuisjon og enorm psykisk styrke.

Hva er særegent ved førskolelærerkunnskap?

Dette gjør noe med synet på det profesjonelle handlings- og legitimeringsgrunnlaget som førskolelærerne tradisjonelt har kunnet lene seg på. Det fantes nemlig en tid da også førskolelærere hadde myndighet, den gangen profesjonalitet fortsatt i offentlighetens øyne kunne heftes til litt «objektivitet» i form av lokal kunnskap, distanse, overblikk og innsikt i barns livsverden, i motsetning til det mer flytende som ofte knyttes til personlige følelser, nærvær, innlevelse og involvering. Det var snakk om en gjennomprøvd lokal faglig kunnskap, som nok kunne videreformidles i utdanningen gjennom undervisning, bøker, tidsskrifter og praksisbesøk, men som først av alt var en praktisk ferdighet som de fleste kunne lære seg gjennom lang erfaring, ofte i møte med en som allerede mestret profesjonen.

Rollen som førskolelærer har med tiden utviklet seg i retning av også å skulle ivareta en rekke nye oppgaver som krever en mer allsidig kompetanse når det gjelder organisering, ledelse, å skape kvalitativt gode miljøer, samarbeidsevne, personlig selv erkjennelse og en rad av andre sosialpedagogiske oppgaver. Dette skjerper imidlertid føl-



gende grovskisserte problem: Førskolelærere fremtrer som om de ikke lenger har et særlig markant spesifikt grunnlag for hva de vet og hva de kan.

For å stille et viktig, men provoserende spørsmål: Hva er egentlig det helt særegne ved det førskolelærere kan? Kan de i det hele tatt noe som de fleste andre mennesker ikke kan minst like godt? Og kan de noe som gjør dem berettiget til den statusen de forsøker å opprettholde? For hvis vi stiller spørsmålet om hva førskolepedagogikken kan fortelle oss som vi ikke allerede vet, så blir kanskje svaret: Ikke så veldig mye. Det viktigste er kanskje at tålmodighet med barn, og at vi skal ta barn og deres lekkultur på alvor, er en god ting som det av og til kan være vanskelig å mobilisere. Men dette er noe alle vet. Forskjellen når det gjelder kunnskap mellom amatører og den profesjonelle er slett ikke alltid så lett å få øye på i dag.

Profesjonens paradoks

Det har ikke vært gjennomført omfattende evalueringer av barnehagen som helhet siden barnehageloven ble innført i 1975. Det har, som Peder Haug skriver i blant annet *Bedre barnehager* skriftserie, vært liten interesse (fra politisk hold) for kunnskap om barnehagene.

Likevel utføres det mye god og spennende forskning innen-

for førskolelærerutdanningene. Og mer blir det. Selv om den kunnskapen som genereres ikke får gjennomslag politisk, så er det viktig for profesjonen selv å kunne bygge på solide vitenskapelige kunnskaper for å kunne både forankre og legitimere den i en tid med økt «profesjonspress». Men her dukker det muligens opp et lite paradoks: Dess mer vitenskapelig kunnskap som produseres for å legitimere førskolelærerprofesjonen, jo raskere vil den miste sin legitimitet.

Hvorfor? Jo, rett og slett ved det enkle faktum at pedagogisk vitenskapelig teori i dag svært raskt ikke bare kan bli, men stort sett *er* allemannseie og hverdagskunnskap. Det er nok ikke mye der vi kan forankre en profesjon til, og som kan skape et demarkasjonskriterium mellom dem og oss. I den senere tid har man dog forsøkt å redde profesjonene og deres vitenskapelige basis ved å fri til motepregede ord som *evidensbasert* og/eller kunnskapsbasert praksis.

Det jeg forsøker å få frem er at kunnskapsgrunnlaget for førskolelærerprofesjonen er blitt dens ømme punkt. Førskolelærerne mangler en særlig ekspertise som nettopp er «deres egen» og som gir omverden tillit til at de bedre enn andre grupper kan ivareta de funksjonene de utøver. Visst

har førskolelæreren kunnskap i og om sitt eget fag, men en slik faglig kunnskap har andre grupper kanskje i enda høyere grad. Visst kan førskolelærere forholde seg kvalitativt godt til barn i de fleste situasjoner, men det er det også mange andre grupper som kan. Og kan det egentlig være en profesjonell kompetanse, er det ikke snarere en uformell hverdagskompetanse i stil med det å ha anlegg for å snakke med andre mennesker?

Poenget, også ifølge Habermas, er enkelt: Profesjonen er i en dyp krise. Dels fordi dens tradisjonelle ytelser ikke lenger lever opp til fordrende krav. Dels fordi dens kunnskaper sprenges innenfra og utfordres utenfra. Dels fordi dens samfunnsmessige mandat eroderes. Og endelig fordi dens folkelige omdømme lider. Det er imidlertid ikke sikkert at formidlig av mer vitenskapelig basert kunnskap vil skape en god barnehage med profesjonelle eksekutører, eller at «human capital» også bør gjelde i arbeidet med de minste barna.

Motstand over alt

Tidligere var det slik at profesjoner og profesjonsutdanninger bygde på sin tids forskning og på et relativt fast kunnskapsgrunnlag. I dag er det så mye kunnskap, så forskjelligartet og kontroversiell kunnskap, og så hurtig foranderlig kunnskap, at det kan være vanskelig for en profesjon å leve opp til utviklingen av kunnskapsgrunnlaget for sin egen praksis. I tillegg er kunnskapssamfunnet selv skeptisk til den vitenskapelige kunnskap. For hver kunnskap finnes alltid alternativ kunnskap som

anfekter og bekjemper den etablerte profesjonsforankrede kunnskap. Når førskolelærerprofesjonen forsøker å legitimere sitt arbeid for offentligheten støter den i dag på motstand nesten over alt. Er det da riktig at høgskolenes FoU-strategier går i mer vitenskapelige retninger, og at tradisjonell forskning er veien å gå i en slik kinkig situasjon? Habermas ville antakelig svart nei, og jeg tror han har litt rett. Han peker i alle fall på et problem.

Blant utdanningsforskere er det i dag omdiskutert hvor direkte forskningen kan forventes å prege den pedagogiske praksisen. Mange mener at forskningen primært kan fungere gjennom generell opplysning, forstått på en slik måte at forskningen skal forandre offentlighetens forståelse og dermed institusjonelle politiske føringer. Det kan blant annet bety at forskningen ikke lenger vil kunne levere solide nok redskaper til forbedring av pedagogisk praksis. Andre mener derimot at det er farlig for en profesjon å legge for mye vekt på opplysningsfunksjonen. Det er rett og slett en alt for snever basis å utvikle profesjonens eventuelle særpreg og gjennomslagskraft på.

For å redde stumpene er det blitt antydnet fra politisk hold at profesjonelle pedagoger kanskje bør søke inspirasjon andre steder, for eksempel fra legeviten-skapens utvikling av *evidensbasert* medisin. Legeviten-skapen har nemlig i de senere år, med god hjelp av tallmagikere, beflittet seg med å forbedre det systematiske kunnskapsgrunnlaget for den kliniske praksis. Slik er legeprofesjonen blitt styrket. En slik evidensbasert medisin ønsker å basere den kliniske praksis på diagnoser og behandlinger som valideres gjennom løpende undersøkelser. Dette vil uunngåelig innskrenke den

Les hver uke:
www.utdanningsforbundet.no/forstesteg

profesjonelle autonomi, med andre ord at legenes rett til å fremme egne kliniske vurderinger begrenses og at lærernes metodefrihet i undervisningen knappes inn. Kunne det ikke likevel vært litt lurt å gi slipp på en del autonomi og erstatte den med evidensbasert kunnskap om hva som virker og hva som ikke virker innenfor den pedagogiske praksis?

Et umulig kunnskapskrav

Vil det ikke, kunne man hevde, være smart å utvikle flere og bedre tilrettelagte undersøkelser av hva som faktisk fungerer godt? En evidensbasert tilgang til pedagogikken ville kunne skape en mer effektiv praksis, og ville samtidig kanskje også styrke autonomien på andre nivåer, for eksempel ved at førskolelærerne blir langt bedre beskyttet mot politikernes skiftende styringsmentaliteter.

Det er ikke vanskelig å forstå hvorfor noen begynner å ringe med evidensklokken. Det å søke inspirasjon innenfor evidensbasert forskning ved for eksempel å prioritere FoU-strategier som nettopp kan kvalifisere innenfor et vitenskapsorientert system, bæres oppe av et ønske om å overta noen av de legitimerende og statusskapende trekk fra den gangen førskolelæreryrket i brukernes øyne var en profesjon hvor utøverne hadde myndighet.

»Læringsprosesser» i barnehagen og en pedagogisk styring av disse er uansett en kompleks sak. Det vil være umulig å skape et holdbart kunnskapsgrunnlag for å kunne konkludere med at «dette virker» eller dette er «læringseffektivt». Det burde ikke være nødvendig heller.

Spenningsfeltets valgmuligheter

For Habermas er det slik at den profesjonelle pedagogen konstant står i en situasjon hvor hun ikke har noe annet valg

enn å velge. Siden slike kriterier for valg ikke lenger er gitt ut fra en uproblematisk tradisjon eller profesjonsforståelse, må den blivende førskolelæreren eller eventuelt det teamet hun inngår i, i stigende grad utvikle og begrunne egne kriterier for slike valg.

I praksis mener Habermas at den uskarpe isolasjonen av pedagogikkrollen plasserer pedagogene i et krevende spenningsfelt med et mylder av valgmuligheter: I den ene ytterposisjonen på en skala kan førskolelæreren reagere konformt med en overtilpasning til de kravene hun forventer og som hun tror stilles til henne av de mange som er interessenter i hennes virksomhet. På det andre ytterpunktet på samme skala kan hun velge det Habermas noe ironisk kaller en *maskert rettsulydighet*. Hun kan utnytte de frihetsgradene som uklarheten i samfunnets generelle forventninger gir til det ytterste. På den måten kan førskolelæreren få relativt frie hender til sine mer eller mindre vilkårlige prosjekter.

For høgskolene vil en slik uskarp isolasjon også kunne knyttes til et annet paradoks; nemlig at høgskolene både skal forberede og *ikke-forberede* til profesjonen. Habermas legger vekt på at utdanningsinstitusjonene ikke skal produsere formede studenter som friksjonsfritt følger sedvanens stisystemer. Ikke misforstå: Selvfølgelig er det en viktig oppgave å gi studentene en rekke nødvendige faglige forutsetninger for både å kunne tre inn i praksis og å kunne bifalle de akademiske dyder. Men viktigere for Habermas er det å skape nyutdannede profesjonsmedlemmer som er litt skjeve i forhold til profesjonens skikk og bruk, noen som stiller merkelige og mystiske spørsmål og forholder seg kritisk til sed-

rammet AV eN PLAN

Barnehagekonferansen i Tønsberg 2006 16. og 17. november

Hva er vi rammet av når alle norske barnehager nå omsetter intensjonen med den reviderte Rammeplan for barnehagen i sin praksis? En ramme kan strekkes og til og med sprenges. Man kan bevege seg innenfor eller utenfor. Tittelen for denne nasjonale barnehagekonferansen i Tønsberg spiller på at rammer kan virke begrensende og åpne for muligheter på en og samme tid.

Denne tredje akten i årets Rammeplantrilogi vil sette søkelyset på at planen vil styrke barnehagen som pedagogisk virksomhet. Små barns læring og barnehagen som læringsarena er konferansens tema og innhold.

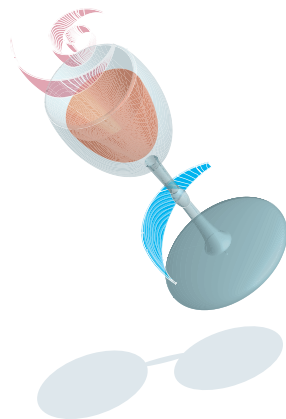
Foredragsholderne er svenske, danske og norske aktører i og utenfor barnehagefeltet.

Påmelding, program og informasjon
www-lu.hive.no/konferanser/barnehage2006

Konferansen er et samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet, Fylkesmannen i Vestfold, Tønsberg kommune, Utdanningsforbundet og Høgskolen i Vestfold.



Bruk hodet: Følg hjertet



vanens stier og ikke bare «bevisstløst» følger dem. Noen som tør bryte Fandens 1. bordvers om «å være som de andre i all si ferd». Paradoksalt nok: På denne måten holdes profesjonen i hevd.

Med blikket rettet mot universitetsstatus

En slags konklusjon så langt kan være: Innenfor høyskole-systemet har man, og det ligger i tiden, latt seg smitte av akademiseringen, blant annet med det for øyet å få *universitetsstatus*, og derfor er det ikke så forunderlig at FoU-virksomheten forankres med et mer massivt trykk på noe som gir uttelling i systemet, nemlig et vitenskapelig kompetanseløft.

Nå er det ikke lenger snakk om en FoU i betydningen «forsøks- og undervisningsarbeid», som mange universitetsansatte kalte FoU. Å nei, det er seriøs forskning det i dag snakkes om for alt det er verdt - noe som ligner på det de holder på med på universitetene; som for eksempel at de ansatte går i avlange buer forbi hverandre og gjør en rekke febrilske forsøk på å finne tonen! I Stortingsmelding nr. 20 presiseres det at høyskolene utdanner personell for bestemte profesjoner. Derfor har fagmiljøene et særlig ansvar for også å drive forskning og utvikling som kan styrke og videreutvikle arbeidet i disse profesjonene. Og det er kravet om kvalitet som poengteres sterkest. Kravet til kvalitet, står det på side 150 i Stortingsmelding nr. 20, gjelder all forskning og utvikling, og det er derfor en utfordring å

utvikle høyere kvalitetsstandarder også innen førskolelærer-utdanningsmiljøene.

Her orienteres retorikken direkte inn mot den skolastiske profesjonsforståelse, hvor blant annet boklig kunnskap, kjennskap til formelle metoder, rammeplaner, og lignende, fremstår som et sentralt grunnlag for profesjonskompetansen. Dette kan imidlertid skape problemer på lang sikt, først og fremst ved at man kan overse de kunnskaps- og kompetansedimensjonene som kun lar seg erverve gjennom praksis og deltagelse i et nært praksisfellesskap.

Pedagogen som vinkjenner

Hvis man derimot avviser den skolastiske «tenkning» og dens litt skjulte hovmod overfor praktikere, og anerkjenner at praksis ikke bare er perioder og steder hvor man anvender den boklige, skolastiske kunnskap, men faktisk er genuine betingelser for og leverandør av levende kunnskap, dyp innsikt, intuitive ferdigheter, eksperimentelle holdninger og en lødig «oppadstigende vinrus», ja da blir det heller tvilsomt om en akademisering og vitenskapeliggjøring – selv på smal front – kan bidra positivt til utviklingen av profesjonen. Allerede midt på 1980-tallet, som student, fikk jeg bange anelser. Ivrige pedagoger verket etter å fortelle hele verden at profesjonelle pedagoger (lærere) enten kunne karakteriseres som teknikere, håndverkere, kunstnere, intellektuelle, forskere, og etter hvert også som *vinkjennere*.

Pedagogen som vinkjenner –

i et lystig lag sitter han og ser på etiketten, lukter på korken, betrakter farge og lukt, svinger vinen rundt i glasset, tar en liten munnfull, vurderer varen, spytt ut og oppsummerer; det var en Merlot; fyldig, bløt, solbær, honning, rosiner, lær og litt bringebærsyltetøy! Men som kun en genuin kjenner av vin opplever man sjelden den «oppadstigende vinrus». Det gjør man kun ved å svelge unna og føle at den berusende stemningen kommer sigende. En slik melankolsk og til tider skeptisk holdning er imidlertid ikke liv laga i dag. Dessverre. I Stortingsmelding nr. 20 hevdes det i positive ordelag at dersom forskning og utvikling skal kunne føre til ny erkjennelse eller nyttig kunnskap som også skal komme profesjonen til gode, er det en forutsetning at forskningsaktiviteten drives av dyktige og seriøse forskere innen solide fagmiljøer med høy faglig kvalitet. Nok en gang *kvalitet*. For det er jo nettopp kvaliteten som skal være garantist for det materialet som profesjonen i fremtiden kan legitimeres gjennom, og som er selve springbrettet for høyskolene satsing på å bygge opp en nødvendig vitenskapelig kompetanse. En slik omfavning vil imidlertid etter hvert kun oppleves som et lumskt kvelertak.

Men høyskolene står i en vanskelig situasjon. Formålet med kvalitet er jo å *sammenligne* kvalitet. Slike målinger bygger på en indre, nesten teknisk rasjonalitet, og det er derfor ingen trivialitet å peke på at det implisitte formålet for det første er å kunne sammenligne institusjoner, og for det andre at en slik sammenligning kan brukes til å skille gode institusjoner fra de «dårlige». Det kan være en Matteus-effekt på gang her: «Til dem som har, skal mer gis, og fra dem som har lite, skal det lille de har tas».

Faren for kollaps

Kravet om at høyskolene skal «kvalitetssikre» sin forskning gjennom kompetansegivende – ofte vitenskapelige – prosjekter, og at en orientering mot vitenskapelig solid kunnskap vil være med på å heve profesjonens prestisje i et moderne samfunn, vil i alle fall på sikt være problematisk for profesjonen. Grunnen til det er at profesjonalitet først og fremst har med det å sette en personlig etos i verk på en unik måte å gjøre, å kunne forholde seg kreativt til de beste intuisjonene en har, og å kunne være til stede når noe skjer. For meg betyr det at barnehager vil kollapse den dagen personalet virkelig kun vil være profesjonelle i betydningen å forholde seg til «praksis», kvalitetssikret og klarert av et knippe vitenskapelige og akademiske dyder.

Nå tror jeg at førskolelærere, som de fleste andre, ikke er så hvileløst opptatt av å ha rett, eller å kunne være beredt til å gi en teoretisk holdbar begrunnelse for sin praksis. De vet at deres profesjonskompetanse er normativt betinget og at det som først og fremst betyr noe rett og slett er gradvis å bli litt klokere.

Men hvorfor praksis? Og hvilken praksis? Jeg stiller spørsmålet fordi en rekke forskere har satset alle sine kort på praksis. De har imidlertid i lojalitet overfor profesjonen endt opp med å reproducere førskolelærernes selvforståelse. Og det er ikke helt bra! Selv om det ikke er noe spesielt originalt, mener jeg at det helt avgjørende med å skule over mot praksis er at den praktiske og teoretiske kunnskapen har hver sin logikk som ikke kan legges i forlengelsen av hverandre. Praktisk fornuft er ikke anvendt teoretisk fornuft, men en fornuft som står på egne ben.

Praktikeren kan ikke gå til

professoren og hennes vitenskapelige beskrivelser og forklaringer og hente de avgjørende anvisninger på hva han skal gjøre. Han kan kun hente stumper av forklaringer som han muligens kan henvise til når han fører sitt eget praktiske resonnement. Det praktiske resonnementet må begynne forfra ut fra sine egne premisser. Teori kan derfor ikke overføres til praksis, praksis er ikke anvendt teori. Dette kan ofte være vanskelig å forstå og akseptere i profesjonelle praktiskmiljøer, fordi det ofte tas for gitt at en profesjons kunnskap er det samme som praksiskunnskap, og at praksis er en iverksettelse av slik kunnskap. Men er det ikke slik at vi lever i en tid hvor vi i stigende grad har akseptert en forestilling om at profesjonskunnskap er basert på forskning, og at det i seg selv er lik vitenskapelig kunnskap eller praktisk teori? Vi ser det tydelig i kravet om det som er blitt kalt kunnskapsbasert praksis.

Det er blitt slik at alle former for kunnskap fremstiller seg selv som mer eller mindre vitenskapelig. Vi kjenner til taus kunnskap, praktisk erfaring, mesterlære og narrativer. Vi kjenner til navn som Donald Schön, Hubert Dreyfus, Michael Polyani, Pierre Bourdieu, og Nils Arne Eggen - alle gjør de krav på å være vitenskapelige på en eller annen måte, og alle mener at det de har skrevet og sagt har verdi og legitimitet i seg selv.

Ta vare på skattkisten

Likevel eksisterer det en bakenforliggende generell overbevisning om at kun den handling som er en tillempning av en vitenskapelig forklaring er vår opplyste tid verdig. Men er dette rasjonelt? Som vi vet er det ikke umiddelbart enkelt å trekke praktiske konsekvenser ut fra

vitenskapelige forklaringer. Et eksempel. Jean Piagets teori om barnets psykologiske utvikling gjennom stadier er noe de fleste har hørt om. Teorien er blitt kritisert på mange måter, men den er urokkelig etablert, selv om Plaget alltid og helt forges om og om igjen poengterte at man aldri må finne på å utlede en pedagogisk praksis fra en slik teori.

Hva er så forskjellen mellom teoretisk og praktisk kunnskap? Mellom kunnskap *om* noe og kunnskap *for* noe? Teoretisk kunnskap trenger ikke ledsages av handling. Målsettingen er ikke at det skal skje noe, men kun at man kanskje skal forstå et eller annet. Teoretisk kunnskap handler alltid om noe som allerede er fullbyrdet, allerede gjort. Hvorfor ble det som det ble? Praktisk kunnskap er derimot en del av en prosess, et forløp, noe som ennå ikke er, noe som alltid kunne ha vært annerledes. Det er noe som skal gjøres, men ingen vet presist hvordan det skal gjøres. Det er i en slik konkret, situasjonsbunden og subjektivt opplevd praksis i all sin uforutsigbarhet profesjonsutøveren utfolder sin praksis.

Og nettopp her ligger førskolelærerprofesjonens skattkiste: En kiste av prøvende eksperimenterende holdninger som bejaer den «oppadstigende vinrus» og som elsker å tappe mer fra det uutsigelige. Den som aldri har gjennomlevd og undret seg over pedagogiske problemer i situasjonen, men som bare har analysert dem fra utsiden som en matematisk analyse, vil aldri forstå dem, selv om hun akademiserer eller leker aldri så mye. En hverdagslig praksis skaper spørsmål som krever at vi står frem med et personlig engasjement som i visse situasjoner på en troverdig måte kan oppta hele vår person. Alle vet at dette ikke har noe med et selvstendig vitenskapelig

kunnskapsgrunnlag å gjøre. Det har å gjøre med en personlig etos som settes i sving på en unik måte, og som danner et kreativt fundament for førskolelærerprofesjonen.

Slappe annenhånds presentasjoner?

Det er likevel noe merkelig her: Til tross for at høyskolesystemet akademiseres i et voldsomt tempo, og til tross for at godt kvalifiserte forskere ruger frem et økende forråd av selvstendig vitenskapelig basert kunnskap, er selve utdanningen ikke blitt mer teoretisk, selv om noen kanskje vil hevde det. Det er ikke lenger slik at studentene, den fremtidige førskolelærerprofesjonen, får en grunnleggende kritisk samfunnsvitenskapelig skolering. De får det Habermas kaller slappe annenhånds presentasjoner av teorier oversatt til et praktisk perspektiv.



Artikkelforfatteren: Kjetil Steinholt er professor i pedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim, og professor II ved Norges idretts-høgskole (NIH) i Oslo (Foto: Gorm Kallestad, Scanpix)

Referanser

Bourdieu, Pierre:

La misère du monde. Paris Éditions du Seuil, 1993

Callewaert, Staf:

Profession og personlighed. I: Weicher, F. Laursen, P. (red.):

Person og profession.

Billesø & Baltzer, 2003

Cederstrøm, John (m.fl.):

Lærerprofesjonalisme. Unge Pædagoger, 1993

Habermas, Jürgen:

Theorie des kommunikativen Handelns, b. II. Suhrkamp, 1981

Hjort, Karin (red.):

De profesjonelle. Roskilde Universitetsforlag, 2004

Utdannelsen faller på den måten litt mellom to stoler: Den er verken teoretisk-vitenskapelig eller praktisk, men kvasiteoretisk og kvasipraktisk. Problemet er at man ikke erkjenner og arbeider mer seriøst med forskjellene mellom den teoretiske og praktiske logikken, og med hva slike forskjeller betyr. Profesjonsutøverne lærer således verken å gjøre praktiske eller vitenskapelige erfaringer, de blir i stedet underlagt et slags formynderi som verken er praktisk brukbart eller teoretisk opplysende. Etter min mening bør FoU-arbeidet på høyskolene forankres i en ny relasjon mellom teoretisk og praktisk viten. Det trenger ikke nok en gang å bidra med et nytt kapittel i en historie som er skrevet tusen ganger før. På den måten vil man også ta førskolelærerprofesjonen på alvor.

Kyvik, Svein/Skodvin, Ole-Jacob:

FoU ved statlige høyskoler. Rapport, 1998

Moos, L. (red.):

Relationsprofessioner. Danmarks Pædagogiske Universitets forlag, 2004

Schmidt, Lars-Henrik:

Diagnosis III. Danmarks Pædagogiske Institut, 1999

Skirbekk, Gunnar:

Ord. Det Norske Samlaget, 1984

Steinholt, Kjetil:

Steinholt LIVE. Tapir Akademiske, 2004

Stortingsmelding nr. 20:

Vilje til forskning. Oslo 2004/05

Weicher, F., Laursen, P. (red.):

Person og profession. Billesø & Baltzer, 2003



Av Jorunn Solgaard,
spesialkonsulent i Utdanningsforbundet



Når barnet trenger medisiner – førskolelærers og barnehagens rolle

Ansatte som skal bistå barn med medisiner, må ha særskilt opplæring. Det er arbeidsgivers ansvar å se til at de ansatte får den nødvendige opplæringen, og det må foreligge klare avtaler med foreldre eller andre foresatte.

Helse- og sosialdirektoratet utarbeider i disse dager en veileder for legemidler m.m. til barn i barnehager og skoler. Temaet medisiner av barn i barnehage- og skoletiden er ikke regulert i lovverket. Derfor kan det være nødvendig med en gjennomgang av det regelverket som er grunnlaget for de arbeidsoppgavene en førskolelærer har, og om en førskolelærer har plikt til å bistå barn ved medisiner. Avslutningsvis sier jeg litt om de rutinene og avtalene barnehagen bør ha i forbindelse med medisiner.

Temaet medisiner av barn avgrenses i denne artikkelen mot førstehjelp og oppfølging av "forbigående syke barn". Førstehjelp er den hjelpen vi må gi ved akutte hendelser, det vil si ved skader, fall og lignende som skjer som følge av aktiviteten i barnehagen.

"Forbigående syke barn" er barn som har de tradisjonelle barnesykdommene, feber, influensa, brennkopper og øyekatar. De "forbigående syke barna"

skal selvfølgelig ikke sendes i barnehagen før de er symptom- og smittefrie. Det vil ikke være noen plikt for førskolelærere å medisinerer denne gruppen.

Arbeidsgivers ansvar og styringsrett

Det første spørsmålet er i hvilken grad en arbeidsgiver kan pålegge en førskolelærer å medisiner barna i barnehagen. Utgangspunktet er at det ligger i arbeidsgivers styringsrett å organisere arbeidet på arbeidsplassen slik arbeidsgiver mener det er best. Arbeidsgiver står likevel ikke helt fritt.

Organisering av arbeidet og pålegg av arbeidsoppgaver kan kun skje innenfor det aktuelle lov- og avtaleverket som regulerer arbeidsforholdet. I barnehagen vil det minimum være barnehageloven med forskrifter, arbeidsmiljøloven, tariffavtalen (hvis den finnes), og den individuelle arbeidsavtalen. I tillegg er arbeidsgivers styringsrett alltid begrenset av et generelt krav til saklighet. Innenfor disse rammene vil arbeidsgiver stå relativt fritt til å pålegge den

ansatte arbeidsoppgaver.

Spørsmålet blir da i hvilken grad det ligger i førskolelærers arbeidsoppgaver å bistå barn ved medisiner. Som sagt er ikke medisiner i barnehage- og skoletid lovregulert. Det fins heller ikke forbud i lovverket mot å bistå barna ved medisiner. Ser vi på dagens rammeplan for førskolelærerutdanningen, er det eneste kravet innenfor helsefag at studenten skal "kunne utføre førstehjelp". Med henblikk på utdanningen ligger det ikke i førskolelærers oppgaver å medisiner barn. Derimot er en viktig del av førskolelærers oppgaver å legge forholdene til rette for at barnet skal ha en best mulig hverdag i barnehagen. For noen barn vil da den individuelle tilretteleggingen medføre at de får medisiner i løpet av dagen.

Siden førskolelæreren ikke får slik opplæring i sin utdanning, og det klart krever kunnskap og medfører ansvar å medisiner barn, vil det bli arbeidsgivers ansvar å sørge for at førskolelæreren får nødvendig kompetanse, kunnskap og informasjon om hvordan oppgavene skal utføres.

Rutiner og avtaler

Når det gjelder bistand til medisiner av barn i barnehage-

tiden, bør det etableres grundige rutiner i barnehagen og klare avtaler med foreldre/foresatte. Avtalen om medisiner av det enkelte barn bør inngås mellom barnehagen og de foresatte. Den enkelte førskolelærer bør ikke inngå "private" avtaler med de foresatte. Arbeidsgiver er ansvarlig både for barna og de ansatte i arbeidstiden, og derfor er det arbeidsgiver som er den naturlige parten i avtalen. Det vil ligge utenfor arbeidsgivers styringsrett å pålegge den enkelte å stå som ansvarlig i en slik avtale med foreldrene.

Rutinene i barnehagen vil variere, avhengig av hvor mange barn som må ha bistand og hvilke medisiner som skal håndteres. Rutinene bør minimum ha følgende innhold: De ansatte som skal bistå barna, må ha særskilt opplæring. Videre bør alle ansatte i barnehagen ha kunnskap om sykdommen, symptomer og vite hva som må gjøres i en akutt eller krisesituasjon.

Det bør være klare rutiner både for utdeling, bistand og oppbevaring av medisiner.

Barnehagen bør også ha en plan dersom den som til daglig bistår i medisineringen blir syk, skal på ferie eller av andre årsaker ikke kan møte på jobb.

«...Den enkelte førskolelærer bør ikke inngå «private» avtaler med de foresatte. Arbeidsgiver ... er den naturlige parten i avtalen.»

Inghvid Baumann:

Barnas beste er det vi *alltid* må ha i tankene

Barnehagen er i stadig endring, pedagogisk så vel som administrativt. Det er naturlig, ettersom samfunnet også er i kontinuerlig endring. Førskolelærernes oppgaver blir flere og flere, men barnehagebemanningen økes ikke. Hva er det da egentlig mulig å få til innenfor de rammene som er gitt?

Den gode barnehagen var og er et velkjent begrep blant oss som arbeider med barn i barnehagen. Men hva gjør barnehagen god?

Etter å ha arbeidet som styrer i samme barnehage i noen år, det er visst blitt 12 allerede, konstaterer jeg at kvalitetsbegrepet har endret innhold i løpet av denne tiden. Jeg har lyst til å dele noen tanker med dere, og kanskje stille noen spørsmål.

Samfunnet barna vokser opp i har endret seg i løpet av de årene jeg har styrt min barnehage. Det er naturlig at barnehagens innhold forandrer seg i takt med samfunnet. Det pedagogiske grunnsynet har endret seg. Ulike pedagogiske retninger har dominert hverdagen i barnehagen. Det viktigste har likevel vært og vil alltid være at vi gjør vårt beste for at barnehagen skal bli et godt sted å være.

Ikke bare pedagogisk, men også driftsmessig har det vært endringer: Stadig flere barn blir puttet inn i barnehagene, men bemanningen forblir den samme. Vi opplever at vi har fått mindre tid til det enkelte barn.

Barnehagen blir stadig mer brukervennlig og fleksibel, og foreldrene har fått større innflytelse over barnehagens hverdag. Dette er en positiv utvikling, for det er viktig å ha fornøyde brukere og ikke minst et godt foreldresamarbeid.

En positiv holdning til foreldrene er absolutt til det beste for barna.

Helårsåpne barnehager kommer som et svar på foreldrenes behov. Foreldrene kan ta ferien sin når det passer, uten å ta hensyn til barnehagens ferietider. Men vi må ikke bare tenke på foreldrenes behov. Helårsåpne barnehager gjør det lettere for foreldrene å ta ferie uten barna sine. Vi må huske at små barn også trenger ferie. De trenger tid og ro sammen med sine foreldre.

Kontroll og dokumentasjon

Utviklingen har gått i retning av en stadig mer omfat-

tende kvalitetskontroll. Vi kontrollerer og dokumenterer, det tekniske må fungere som det skal. Vi har fokus på helse, miljø og sikkerhet, som regel rettet mot de voksne. Selvfølgelig skal de voksne ha ordnede forhold på arbeidsplassen.

Regjeringen lovet barnehageplass til alle. Dermed må vi finne såkalte alternative løsninger. Spørsmålet er om vi får virkelige løsninger, eller bare en forverret situasjon for barna. De blir noen ganger installert i brakker og tilfeldige tomme bygninger. Det er ikke så nøye med barna, bare de har omsorgsfulle voksne rundt seg, tenker vi. Og for barnas, foreldres og hverandres skyld må vi være positive.

Hva kan gjøres innen gitte rammer?

Men jeg etterspør kvalitetskontrollen av de forskjellige alternative løsningene som dukker opp. Hva er det egentlig mulig å få til innenfor de rammene som er gitt?

I 1996 fikk vi den første rammeplanen for barnehagen. Endelig fikk vi en ramme rundt arbeidet vårt. I tillegg var det en plan som kunne fortelle omverdenen det vi har visst lenge: Nemlig at det i barnehagen foregår det mye læring.

I år fikk vi en ny rammeplan. Planen sier at vi er forpliktet til å gi barna mulighet for medvirkning i større grad enn tidligere. Barn har rett til å gi uttrykk for sitt syn på hva som skal foregå i løpet av en barnehagedag. Barnas rett til medvirkning er i tråd med FNs barnekonvensjon.

Samtidig sier det seg selv at barna ikke kan bestemme hele innholdet i barnehagedagen. Som styrer har jeg tydelig fått erfare at barn i barnehagealder ikke alltid vet sitt eget beste. Derfor må vi i samråd med barn og foreldre finne den veien som er grei å gå.

Når ny rammeplan nå skal implementeres, må vi hele tiden ha i tankene om det vi gjør er til det beste for barna.

Inghvid Baumann er styrer for Feda barnehage i Kvinesdal kommune i Vest-Agder.

(Foto: Tor Erik Schrøder, Scanpix)

