

3 | 2007

Første steg

TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE

Eva Johansson og
Ingrid Pramling Samuelsson
om utfordringer ved å integrere
lek og læring i en målstyrt praksis

Nå blir
førskolelærerne
i barnehagen

De små under tre
er en utfordring

Den salutogene barnehage

Norge, Australia, New Zealand
og barnehagepolitikk

Einar Juell ytrer seg
om to læringsarenaer



Samarbeid barnehage og skole i Rogaland og Hordaland



www.utdanningsforbundet.no/forstesteg



Et viktig prosjekt



(foto: Petter Opperud)

Rogaland og Hordaland ble det i årene 2004 – 2006 gjennomført et prosjekt som er viktig for barnehagen og som bør interessere førskolelærerne mye. Kunnskapsdepartementet (KD) vurderer prosjektet *Barnehage + Skole = Sant!* som så viktig at mens du leser dette er et oppfølgingsprosjekt igangsatt, også det med økonomisk støtte fra KD.

Prosjektets hovedformål var å utrede hvordan barnets overgang fra barnehage til skole kunne gjøres mest mulig positiv og friksjonsfri for barnet. Som det framgår av reportasjen fra side 4 og utover, høstet prosjektdeltakerne rikelig med erfaringer om hvordan et slikt mål kan oppnås.

Noe annet som ble oppnådd, selv om det ikke var formulert som et mål i mandatet for prosjektet, var en nedbryting av barrierer førskolelærere og lærere imellom. De to profesjonsgruppene lærte rett og slett mye nytt om hverandre. De lærte at mye riktignok skiller dem fra hverandre, men også at de har mye til felles i det pedagogiske arbeidet med barn i alderen fem til sju år.

Etter min mening antyder disse erfaringene en gylden mulighet for førskolelærerne. Barnehagen er en læringsarena og en del av utdanningssystemet, det er fastslått med største politiske ettertrykkelighet gjennom plasseringen i KD og i og med rammeplanen av 2006. Et samarbeid med lærerne på skolens begynnertrinn, et samarbeid som gir førskolelærerne store muligheter til å demonstrere sine kunnskaper og faglige ferdigheter, bør ha de beste forutsetninger for å føre til en statusmessig oppgradering av førskolelærerne.

De store men'ene i denne sammenheng har jeg vært innom før mange ganger: For få førskolelærere og for mange ansatte uten førskolelærerutdanning vil raskt kunne bli en alvorlig hemsko for en barnehage som vil være en læringsarena. Og får vi en obligatorisk femårig mastergrads lærerutdanning slik kunnskapsministeren vil, mens førskolelærerne må nøye seg med en treårig bachelorutdanning, vil det være et anslag mot førskolelærernes anstrengelser for å bli betraktet som pedagogisk likeverdige med lærerne.

Jeg vil anbefale kunnskapsministeren å ta erfaringene fra prosjektet *Barnehage + Skole = Sant!* alvorlig. Skjer det, vil mye være vunnet – fordi vi oppnår en enda bedre pedagogisk standard i barnehage og skole som følge av et ytterligere forbedret pedagogisk samarbeid mellom jevnbyrdige pedagogprofesjoner.

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
forsteteg@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,
Trøgslø 9, 4400 Flekkefjord

ISSN 1504-1891

Besøksadresse:

Hausmannsgate 17, Oslo

Postadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo



UTDANNINGS
FORBUNDET



Samling ved totempælen i Varhaug barnehage i Os kommune i Hordaland: F.v. styrer Tone Fjeldstad, pedagogisk leder Margreth Lyssand Rosvold, og t. h. Lill-Karin Wallem, prosjektleder for *Barnehage + Skole = Sant!*-prosjektet i Os og avdelingsleder for pedagogisk rettleidningstjeneste (PRT) i kommunen.

Barnehage + Skole = Sant!

- 4** Det store samarbeidsprosjektet mellom barnehage og skole i Rogaland og Hordaland – Første steg har besøkt kommunene Klepp, Time og Os.

Lek, læring og omsorg

- 12** Både førskolelærere og lærere kan ha vansker med å skape integrerte og fruktbare møter mellom lek og læring, hevder Eva Johansson og Ingrid Pramling Samuelsson.
- 22** Barn under tre år representerer en særlig utfordring for barnehagen, rapporterer Jan-Erik Johansson og Nina Winger fra *Omsorgs-prosjektet*.
- 26** Barnehagen som helsefremmende tiltak er Helen Mollatts ærend i artikkelen om den salutogene barnehagen.

Første steg > Innhold

nr. 3

september-oktober 2007

Rekrutteringsproblemet

- 18** Førskolelærerflukten fra barnehagen har stan- set, hevder Lars Gulbrandsen og Gunn Karlsen, som mener det på lengre sikt er grunn til opti- misme når det gjelder bemanningssituasjonen.

Internasjonalt

- 32** Jeanette Rhedding-Jones redegjør for lek-, læring- og omsorgssynet i Australia og New Zealand sammenlignet med i Norge.

Ytring

- 16** Einar Juell forfekter i sin Ytring at barnehagen ser ut til å søke samfunnets anerkjennelse gjen- nom å tilegne seg skolens hovedoppgaver, noe som vil kunne undergrave førskolelærer- profesjonen.

Faste spalter

- 15** **Med studentblikk:** Ja til flere førskolelærere, nei til A, B, C og 1, 2, 3, sier Lene Chatrin Hansen.
- 21** **Ny bok:** «En kunnskapsbank,» sier Thomas Moser og Monika Röthle om den nye boken de er redaktører av og medforfattere til.
- 30** Seksjonsledelsens sider
- 38** **Jus:** Av interesse for deg som er i et vikariat.
- 39** **Med styrerblikk:** Laila-Brith Josefsen tar for seg rommets og miljøets betydning i pedagogisk forstand.

Neste nummer: Reggio Emilia-pedagogikk i Norge er det viktigste temaet i Første steg nr. 4/2007, som utkommer i slutten av november.

Alt usignert stoff står for redaktørens regning.

Barnehage + Skole = Helt nødvendig!

En viktig konklusjon som kan trekkes av prosjektet *Barnehage + Skole = Sant!* er at mer forskning trengs, både om barnehagen og om overgangen fra barnehage til skole og denne overgangens betydning for barnet og for sammenhengen i læringsarbeidet.

Sluttrapporten om prosjektet *Barnehage + Skole = Sant!* er skrevet av Sigurd Aukland, assisterende kommunalsjef i Klepp kommune i Rogaland, og universitetslektor Anita Berge ved Universitetet i Stavanger (UiS) på oppdrag fra Fylkesmannen i Rogaland. Både sluttrapporten på 56 sider, datert 3. november 2006, og de deltakerne Første steg fikk anledning til å snakke med i reportasjen på disse sider, er i overveiende grad hva man kan kalle nøkternt positive til det som kan oppsummeres etter fullført prosjekt.

Rapportforfatterne konstaterer avslutningsvis at mer forskning er høyst påkrevd. Det finnes lite generell forskning om barnehagesektoren, og det finnes lite forskning og teori om overgangen barnehage – skole og sammenhengen i læringsarbeidet i de to læringsarenaene. De etterspør blant annet mer omfattende, praksisnær og aksjonsbasert nasjonal forskning om sammenhenger i læringsløpet.

Prosjektet ble initiert av Fylkesmannen i Rogaland i 2003 ved en søknad om midler til det daværende Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD). En prosjektplan utarbeidet av utdanningsdirektørene i Rogaland og Hordaland ble sammen med en søknad oversendt Læringssenteret i 2004. UFD ga prosjektsøknaden midler og prosjektet ble iverksatt samme år i et samarbeid mellom fylkesmennene i Rogaland (Tora Aasland) og Hordaland (Svein Alsaker), med de respektive utdanningsdirektørene (Svein Helgesen og Kjellbjørg Lunde) som oppdragsgivere.

Prosjektleder ble rådgiver Liv Svendal hos Fylkesmannen i Rogaland, prosessveileder ble Sigurd Aukland, og faglig veileder ble Anita Berge.

Slik ble prosjektets hovedmål formulert: *Å styrke samhandlingen mellom barnehage og skole*

gjennom utvikling og utprøving av modeller, tiltak og arbeidsformer som kan gi større kontinuitet og kraft i det pedagogiske arbeidet for barn i aldersfasen 4 – 8 år.

11 barnehager og 10 skoler

Kommuner, barnehager og skoler i Rogaland og Hordaland ble invitert til å bli med på prosjektet.

Deltakere fra Rogaland ble: Klepp kommune med Steingarden barnehage, Lyngmarka barnehage og Kleppe skule.

Time kommune med Austbø barnehage, Ragnestølsberget barnehage, Ådalen barnehage, Bryne skule, Frøyland skule og Lye skule.

Karmøy kommune med Skudenes barne-

hager, Slågstemmen barnehage, Skudeneshavn skole og Sør-Håland skole.

Deltakere fra Hordaland ble: Os kommune med Hegglandsdalen barnehage, Flåten barnehage, Varhaug barnehage, Hegglandsdalen skule og Kuventræ skule.

Stord kommune med Skogatufto barnehage, Langeland skule, Leirvik skule, og pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste (PPT).



Slik skaffer du deg rapporten

Interesserte som vil anskaffe sluttrapporten om *Barnehage + Skole = Sant!* kan ta kontakt per e-post med fylkesmennenes representanter eller med de kommunale prosjektlederne:

Hos Fylkesmannen i Rogaland:

liv.svendal@fmro.no

margot.bergesen@fmro.no

Hos Fylkesmannen i Hordaland:

marianne.svege@fmho.no

eva.bendiksen@fmho.no

I Klepp kommune:

ase.kyllingstad.hatteland@klepp.kommune.no

I Time kommune:

grethe.thu.skadberg@time.kommune.no

I Karmøy kommune Tove Steingilda:

tov@karmoy.kommune.no

I Os kommune:

lill.wallem@os-ho.kommune.no

I Stord kommune:

ingunn.myklebust@stord.kommune.no

sonja.sangholt@stord.kommune.no

I tillegg finnes kommunale sluttrapporter som fås hos de kommunale prosjektlederne.



Dei tre utvalde

Med prosjektet som ramme har kommunene utarbeidet lokale prosjektmål. Det foreligger delrapporter fra det lokale arbeidet på både kommunenivå og på barnehage- og skolenivå.

Synliggjøring av barnehagen

Prosjektet er gjennomført med utgangspunkt i den praktiske hverdagen i barnehage og skole, skriver slutt rapportforfatterne. De skriver at prosjektarbeidet har fått konsekvenser for planarbeidet både på kommunenivå og på barnehage-/skolenivå. Samarbeidet barnehage – skole er nå blitt tydeligere nedfelt i årsplaner og virksomhetsplaner og i kommunale planer.

Prosjektgruppene har hele tiden arbeidet med å finne fram til et felles pedagogisk grunnsyn. Førskolelærere og lærere mener nå at det pedagogiske grunnsynet i barnehage og skole er mer sammenfallende enn det de først trodde, og holdningene til leken som virkemiddel var heller ikke så ulike som først antatt.

Det at barnehager og skoler gjennom prosjektet har fått nærmere kunnskaper om hverandre, har fått konsekvenser for forståelsen av barnehagens betydning for læringsløpet. I en kommunerapport heter det: *Prosjektet har gjort barnehagen meir synleg for skulen og lærarane. Og frå å vera eit haleheng i dei fleste kommunane sine plandokument, er sektoren blitt meir synleg. Dermed blir det òg stilt klarare forventningar og gitt tydelegare mandat til barnehagen.*

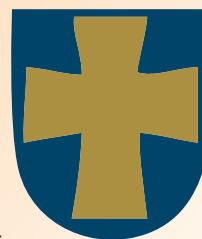
Dette har, skriver slutt rapportforfatterne, ført til diskusjoner om hva det innebærer å være en del av utdanningssystemet, og hva forstås med livslang læring? Og hvilke konsekvenser vil det nye fellesskapet som nå bygges opp, få for det videre samarbeidet mellom barnehage og skole?

Samarbeidet

Både førskolelærere og lærere hadde i utgangspunktet mangelfulle og vage kunnskaper om hverandre. Prosjektdeltakerne mener imidlertid at de har fått et mer bevisst forhold til sammenhengen mellom begrepene lek og læring og konsekvenser for språklig utvikling, sosial atferd og lese- og skriveopplæring. Fra

Prosjektet *Barnehage + Skole = Sant!* hadde fem deltakarkommuner: Klepp, Time og Karmøy i Rogaland og Os og Stord i Hordaland. Av praktiske grunnar valde Første steg å konsentrere seg om Klepp, Time og Os.

Desse tre kommunane er også dei tre som er med i oppfølgingsprosjektet som tok til i byrjinga av september i år. Dei har mange likhetstrekk. Det er Svein Helgesen, seniorrådgjevar tilknytta både Fylkesmannen i Rogaland og Universitetet i Stavanger, som har teke initiativet til oppfølgingsprosjektet, som skal gå i djupna på fleire tema frå hovudprosjektet. Helgesen er Kristeleg folkeparti-politikar



og var statssekretær i no avlidne Jon Lilletuns tid som utdanningsminister.

Dei er alle i stor eller til og med hovudsakleg grad jordbrukskommunar, og dei er nynorskkommunar. I dei alle er Framstegspartiet det største partiet, og i Os har Frp jamvel ordføraren.

Dei har også praktisk tala full barnehagedekning. Klepp med ca 15.300 innbyggjarar har 14 kommunale og åtte private barnehagar. Den eine private er ein familiebarnehage.

Time med ca 14.800 innbyggjarar har ni kommunale barnehagar, tre av dei er såkalla «opne». I tillegg kjem 15 private, ein av dei er ein familiebarnehage.

Os har ca 16.000 innbyggjarar. Barna går i sju kommunale, ein fylkeskommunal og 12 private barnehagar.

lærerhold uttales det i Time kommunes rapport, sitert av Aukland og Berge: *Skulen ser at barnehagepedagogane arbeider bevisst og systematisk med språkopplæring, sosial trening og matematikk. Dei har lært å kjenna metodar for språkopplæring (Snakkepakken og TRAS). Dei ser at barnehagen sin dokumentasjon i TRAS er god. At måten barnehagen er organisert på gjer at alle har kjennskap til alle barn, og det er fleire som ser barnet. Derfor er arbeidet rundt det enkelte barnet betre enn dei klarar å få til på skulen. Det gjeld særleg i høve til sosial trening.*

En god faglig attest til førskolelærerne, med andre ord. Og som en lærer skriver ved avslutningen av skoleåret våren 2005: *Det viktigste vi fikk gjort denne våren er nok de overføringsmøtene vi hadde med alle barnehagene. For ungene tror jeg det har vært av stor betydning å få besøke skolen to ganger, og at de den siste gangen fikk bli litt kjent med sin kontaktlærer. Jeg vet også mer om hvordan barnehagen jobber, og er derfor bedre forberedt til å ta i mot barna.*

Og en annen lærer før skolestart høsten 2005: *Jeg føler vi kan ta bedre hensyn til alle disse 21 ved skolestart nå som vi vet litt Jeg føler meg klarere til å ta fatt på trinn 1 enn jeg har gjort tidligere år i samme situasjon.*

Under press

Aukland og Berge spør i slutt rapporten om barnehagens egenart er under press. De mener dette er en problematikk som bør diskuteres videre. De framholder at barnehagedeltakerne i prosjektet ikke har vært opptatt av å mane fram motsetninger mellom den læringen som skjer i barnehagen og den som skjer i skolen. Førskolelærerne har i stedet lagt opp til målrettede tiltak for å fremme læring både sosialt, praktisk og teoretisk for de eldste barna. Aukland og Berge mener det er liten tvil om at grunnleggende språktrening og lese-/skriveaktiviteter og matematikkforberedende aktiviteter har fått en mer framtrædende plass i de deltakende barnehagene, men at førskolelærerne likevel mener de ikke har «gått fra den ene grøften til den andre».

Et annet poeng er at skolen bør få klarere formelle pålegg om samarbeid. Slutt rapportforfatterne påpeker at i den generelle delen av skolens læreplan er barnehagen ikke nevnt. Samarbeid skole – barnehage er dog nevnt i Læringsplakaten med prinsippene for opplæringen.



To prosjekt med same mål

I Klepp kommune på Jæren skryt dei av dei gode intensjonane i prosjektet *Barnehage + Skole = Sant!* Ei arbeidsgruppe som kommunen sette ned for å utarbeide felles føringar for overgangane alt før prosjektet kom, har likevel truleg sin del av æra for mykje av suksessen. Og om det går litt tregt, byrjar òg lærarane å sjå nytten av det arbeidet som er blitt utført.



Styrrar Torill Eikeberg i Steingarden barnehage var med i den kommunalt initierte arbeidsgruppa. Utvikling av mapper var det særskilde fokusområdet til Steingarden barnehage i samband med prosjektet *Barnehage + Skole = Sant!*, ettersom bruken av mapper som verkty var ei av fleire konkrete føringar i høve til overgangsfasane – både i høve til barnehage – skule og barnetrinn – ungdomstrinn.. Arbeidsgruppa arbeidde delvis parallelt med *Barnehage + Skole = Sant!*-prosjektet.

- Då prosjektet kom, fekk eg god von om eit mykje betre samarbeid med skulen, seier Eikeberg. - Vi ville samarbeide fordi vi i barnehagen så gjerne ville vere med å sikre ungane ei betre tilpassa opplæring når dei byrja på skulen. No kan vi sjå at vi har oppnådd framgang, men vi er ikkje heilt i mål.

Pedagogisk leiar Inger Ølberg Lode, også ho i Steingarden barnehage, seier om sine forventningar til prosjektet at ho ville at lærarane skulle forstå korleis førskulelærarane arbeidde i barnehagen: - Vi ville ha den anerkjenninga. I tillegg ville vi lære om læreplanen for førsteklasse.

- Eg såg for meg at vi skulle få til ein betre sammenheng mellom barnehage og skule, seier assisterande rektor Magnhild Mellemstrand ved Kleppe skule. - Vi hadde som mål å kunne utarbeide planar som kunne vere med på å sikre betre tilpassa opplæring for elevane. For min eigen del vona eg at eg skulle få meir kompetanse når det gjaldt innhaldet i barnehagen, og det har eg så absolutt fått.

Mellemstrand legg til at dei ved Kleppe skule har merka seg dei gode lese- og skrivekunnskapane til seksåringane: - Vi ser at barnehagane arbeidar godt med å førebu elevane, og at dei som er klare for det, får utfordringar.

Mappearbeid i barnehagen

Så var det arbeidet med mapper. Arbeidsgruppa der Eikeberg var med la til slutt fram klare føringar for korleis overgangsarbeidet i kom-

munen burde foregå, og korleis barnehagar og skular kunne nyttiggjere seg mapper. I Steingarden barnehage la dei ned eit stort arbeid i å gi mappene ein form og eit innhald som skulle vere relevant og informativt, som framheva dei sterke sidene til barnet og som kort sa noko om barnets behov, slik at skulen fekk hjelp til å gi barnet ei best mogeleg tilpassa opplæring.

Lærarane var positive, men nokre hadde likevel vanskar med å sjå nytteverdien av dei mappene barna hadde med seg til skulen, mapper som fortel om barnas behov slik førskulelærarane ser dei.

- Lærarane hadde jo ikkje sett barna i barnehagen, seier Eikeberg, som meiner at det er nett det lærarane lyt gjere. Ho ser likevel dei formelle hindringane i form av til dømes avtaleverket som gjer at lærarane vel ikkje å besøke barnehagen. Og ho legg til: - I år har det gått betre enn før, lærarane er blitt meir interesserte, men det bør bli enda betre!

Mellemstrand ønskjer at prosjektet hadde slått gjennom i kollegiet i større grad enn det som er tilfelle. Ho seier dei arbeidar med å trekkje med fleire lærarar.

- No er det jo såleis at lærarane følgjer elevane oppover, og då vil dei sjølvsagt fokusere mest på det trinnet dei oppheld seg på til ei kvar tid, seier ho. - Difor kan det vere vanskeleg å få ein fjerdeklasselærar til å interessere seg spesielt for det som skjer i barnehagen. Men truleg takka vere prosjektet opplever vi no at fleire og fleire av lærarane på første til fjerde trinn som byrjar med første, er blitt mykje meir interesserte.

- Eg ser også at interessen for mappene har auka mykje etter at prosjektet fekk utarbeidd

eit innhald som er meir til direkte nytte for lærarane i møtet med elevane. No er mappene eit verkty for å kunne gi god tilpassa undervisning. Tidlegare var ei mappe eit flott minnealbum som det var lagt ned mykje arbeid i, men som ikkje var til direkte nytte for skulen, seier Mellemstrand.

Ølberg Lode meiner at dei førskulelærarane og lærarane som har vore med i prosjektet har fått eit godt innsyn i oppgåvene til kvarandre: - Vi har lært at problem lar seg enklare løyse når vi kjenner kvarandre og kan snakke fagleg saman.

Ei enda betre utdanning

Kan eit fellesår i utdanninga gjere komande lærarar meir interesserte? Eikeberg meiner det i alle høve kunne vere ein fordel med ein del felles pedagogikkundervisning.

Ho meiner òg at det vil svekke førskulelærarane og auke avstanden mellom førskulelærarar og lærarar dersom vi får ei femårig masterutdanning for lærarane og berre ei treårig bachelorutdanning for førskulelærarane.

- Førskulelærarutdanninga må styrkjast, mellom anna fordi det blir stadig fleire barn med spesielle behov. Disse barna treng spesiell oppfølging, og i dei første leveåra må dette skje i barnehagen, seier Eikeberg, som framhevar at den spesialkompetansen som er naudsynt for å ta hand om barn med spesielle behov ofte blir undervurdert. Mellemstrand er samd: - Det er viktig å oppdage barn med spesielle behov så tidleg som mogleg, mellom anna for å forebygge problem som elles vil melde seg. Til det treng vi fagfolk i form av velutdanna førskulelærarar i barnehagen.

- Samarbeidet i kvardagen er viktigast

- Ofte er det ikkje så viktig kva vi samarbeider om, berre vi samarbeider om noko, det viktige er at det blir etablert eit samarbeid, om så berre om ei juleavslutning, meiner Grethe Thu Skadberg. I prosjektperioden var ho barnehagestyrar og ein av to kommunale prosjektleiarar, og ho er framleis kommunekontakt for prosjektet.

I dag er den tidlegare styraren for Åsdalen barnehage i Time kommune rådgjevar i fagstab og oppvekstet i same kommune, med kontor i rådhuset i kommunesenteret Bryne.

Ho opplever prosjektet som konstruktivt for relasjonane mellom førskulelærarar og lærarar. Mellom anna trur ho at lærarane har fått ei betre forståing av korleis førskulelærarane arbeider i barnehagen som følgje av prosjektet – i alle fall dei lærarane som faktisk deltok i det.

Det atterhaldet tek i alle fall førskulelærarkollegaen hennar, pedagogisk leiar Aslaug Sørensen i Austbø barnehage: - Det skjedde ei utvikling blant deltakarane, men kanskje ikkje så mykje blant dei som ikkje var med.

Likevel er verken Thu Skadberg eller Sørensen i tvil om at prosjektet isolert sett kan oppsummerast som vellukka.

- Mange førskulelærarar føler seg høgare respektert av lærarane no, seier Thu Skadberg. Ho vektlegg at dei to profesjonsgruppene har vore gjennom mange grunnleggjande diskusjonar saman.

Til dømes om ordet «leik»: - Førskulelærarar og lærarar legg ulikt innhald inn i omgrepet «leik», påpeikar ho. - I barnehagen er leiken et mål i seg sjølv, i skulen er han ein metode for å nå andre mål, *uttalte* læringsmål.

Barnehagebarn lærar jo også når dei leikar, utan at det blir snakka mykje om. Her rår den tause pedagogikken.

Barnehageomgrepet

Det same usemja gjaldt fleire andre ord eller omgrep – underleg nok, kanskje, også omgrepet «barnehage».

- Kva legg vi av meining i ordet «barnehage»? Eg vil påstå at den som ikkje har satt sin fot i barnehagen dei siste ti åra, i grunnen ikkje lenger veit korleis barnehagen i røynda fungerer, seier ho, idet ho peikar på det faktum at mykje hadde skjedd med barnehagekvardagen allereie før den nye rammeplanen kom i 2006.

Og om ikkje før, sette i alle fall den nye rammeplanen læringsomgrepet på dagsordenen ganske så grundig.

Sjølv om den nye rammeplanen kom seint i prosjektperioden, trur også Sørensen at han raskt blei viktig for intensjonane i prosjektet. For i rammeplanen står det at: *Barnehagen skal, i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuell skolefritidsordning. Dette skal skje i nært samarbeid med barnets hjem. Planer for barns overgang fra barnehage til skole må være nedfelt i barnehagens årsplan* (uthevingane er gjort av sluttrapportforfattarane). Desse imperativa inneber jo sjølv sagt også tydelege plikter for skulens del, sjølv om det i skulens rammeplan gjerne står «bør» om dei same oppgåvene som i rammeplanen vektleggjast med «skal» og «må».

Det viktige kvardagssamarbeidet

Reint praktisk tykkjer Sørensen at samarbeidet fungerer best når dei to profesjonsgruppene går inn i kvardagen til kvarandre. Vanligst er dette i vårhalvåret før ungane skal byrje på skulen. Då besøker førskulelærarane i skulen, og lærarane kjem på besøk i barnehagen. For det meste er det førskulelærarar og lærarane i første klasse som samarbeider, og ein del av desse lærarane har sjølve førskulelærarbakgrunn.

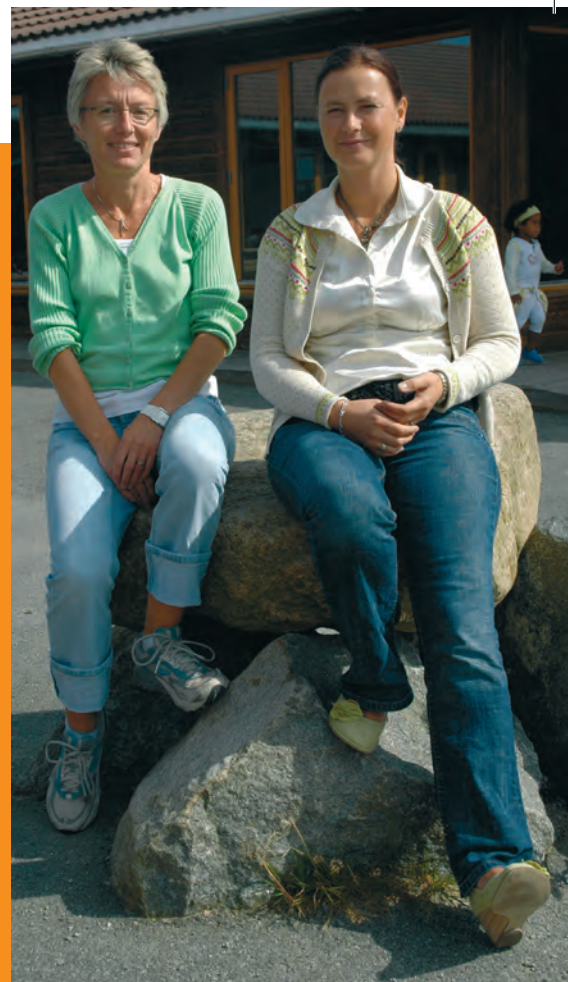
Kan hende tek samarbeidet om eit konkret barn slutt når barnet vel er inne i skulesystemet, og det meiner Thu Skadberg ofte vil vere feil, særleg i høve til barn med særskilde behov.

- Vi har opplevd at eit barn har byrja på skulen, og så har det skjedd ein total kollaps, seier ho. Då spør vi: - Kvifor spør dere ikkje oss i barnehagen for å få vite kva vi gjorde i høve til dette barnet? Eller har ikkje barnehagen klart å gje viktig informasjon kring kvart einskild barn vidare til skulen? Eg meiner med andre ord at samarbeidet må fortsette også etter at barnet har forlatt barnehagen.

Samarbeidet med foreldrene

Thu Skadberg understrekar at det er viktig å samtale med og å lytte til foreldrene. Ho fortel om ein far som sjølv hadde hatt ein oppvekst prega av mange negative skuleopplevingar. Så skulle sonen hans byrje på skulen, til og med den same skulen han sjølv hadde vore elev ved. Han var ikkje glad for dette.

- Vi fekk faren i tale, og vi tok han med til skulen der han fekk sjå korleis barna i barnehagen hadde det. Sonen hans gjekk då enno i barnehagen. Vi samarbeidde med faren, og han



Intervjua: - Samarbeidet fungerer best når vi kjem inn i kvardagen til kvarandre, seier Aslaug Sørensen (t.v.) om samarbeidet med Bryne skule. Ho er pedagogisk leiar i Austbø barnehage i Bryne, byen som utgjer senteret i Time kommune, og Bryne skule og Austbø barnehage er samarbeidspartnarar. T.h. Grethe Thu Skadberg, rådgjevar i fagstab og oppvekstet i Time kommune: - Samarbeid mellom førskulelærarar og lærarar skal ikkje ha som mål at dei skal bli like kvarandre, men dei skal oppnå profesjonell forståing og respekt for kvarandre i den felles oppgåva dei har, som er å gje kvart einskild barn ei tjenleg opplæring i eit trygt miljø.

blei til slutt overbevist om at dette kom til å gå bra. Men dette hadde altså ikkje gått utan eit godt trekantsamarbeid mellom faren, barnehagen og skulen, seier Thu Skadberg.

Ho trur at prosjektet har fått deltakarane til å reflektere ein del over sine egne fordomar i høve til kvarandre.

- Det er ikkje berre lærarar som har fordomar mot førskulelærarar, det er nok ofte også omvendt, seier ho. - Det er lett, bevisst eller ubevisst, å ordlegge seg slik overfor foreldrene at dei kan bli engstelege når det gjeld framtida. Og tidlegare delte vi nok òg i større grad foreldras eigen bekymring kring skulestarten.

Kjennskap skaper vennskap i Hegglandsdalen

- Prosjektet har gjeve oss ei statusheving, seier pedagogisk leiar Kristin Holstad i Hegglandsdalen barnehage. Lærer Kari Mikalsen ved fådette Hegglandsdalen skule trur at lærarane i større grad enn før har fått auga opp for kva som skjer i barnehagen.

Hegglandsdalen skule og barnehage (barnehagen er privat) i Os kommune i Hordaland, ei halvtimes reise frå Bergen, har berre eit gjerde som skilje. Hegglandsdalen skule og barnehage har hatt eit visst samarbeid i fleire år, mellom anna om ein felles sosial kompetanseplan frå 2001, men som Kristin Holstad seier: - Prosjektet har gjeve oss ei vitamininnsprøyting.

- Før var førskulelærarar og lærarar ikkje like trygge på kvarandre. Vi var på nikk, gjekk på tur med ungane og liknande, men ikkje noko formalisert. No snakkar vi saman, ikkje minst fagleg, seier ho. - Og når det gjeld felles faglege interesser, vil eg framheve den store nytten vi har hatt av dei felles kursa og konferansane vi har fått vere med på i regi av prosjektet.

- Kjennskap skaper vennskap, legg Kari Mikalsen til. - Men sjølv sagt, å bli kjent med kvarandre er ein ting, å lære om kva den andre gjer, er noko anna.

Ho meiner prosjektet har skapt ein fagleg respekt som ikkje var der før på same måten. Det vil seie, førskulelærarane har nok alltid respektert lærarane, men lærarane har nok

ikkje i like stor grad respektert førskulelærarane. No er det blitt mykje meir likestilling i førskulelærer-/lærarrelasjonen, tykkjer ho.

Stor rektor- og styrarinnsats

Som så mange Første steg snakka med i samband med denne reportasjen, peikar Holstad på at barnehage og skule ikkje er det same, men at dei felles pedagogiske knutepunkta er mange.

På grunn av pengane frå UFD, no Kunnskapsdepartementet, var frikjøp av arbeidstid mogleg, og det blei gjort i Os.

- Vi frikjøpte både førskulelærarar og lærarar når det trengtes til samarbeidsmøte og til kurs, fortel Lill-Karin Wallem, prosjektleiar og avdelingsleiar for pedagogisk rettleiingstjeneste (PRT) i Os. - Vi såg det som svært viktig at prosjektdeltakarane fekk bli kjende med kvarandre og arbeide seg saman.

Men Wallem legg til at trass i frikjøp, har dei rektorane og styrarane og andre tilsette som har vore med i prosjektet, lagt ned mykje frivillig arbeid i det for å få fram den utviklinga som dei ønska. No ligg det samarbeidet



- Skal eit prosjekt som dette bli vellukka, må alle deltakarane føle at dei er medeigarar i det, seier Kristin Holstad, pedagogisk leiar i Hegglandsdalen barnehage. - Prosjektet har skapt mykje meir likestilling i relasjonen mellom førskulelærarar og lærarar, seier Kari Mikalsen, lærar ved Hegglandsdalen skule.

som blei etablert gjennom prosjektet fast i dei ordinære arbeidsplanane for både barnehage og skule.

Foreldreinteressa tyder på suksess

I Hegglandsdalen hospiterar to elevlar frå femte-, sjette- og sjuande årssteg i barnehagen ein dag i veka. Då er dei med på arbeid og aktivitetar. Dette er eit døme på ein form for samarbeid som Holstad ser på som verdifull.

- Dette med å sette elevane i arbeid er viktig, for hospiteringa skal jo ikkje vere ein slags fridag frå skulen, seier ho.

Holstad meiner foreldreinteressa for prosjektet understrekar at det blei ein suksess: - No er foreldra svært opptekne av at samarbeidet må halde fram i den forma vi har kome fram til i løpet av prosjektet. Det er som dei er livredde for at ungane deira skal miste noko dersom det ikkje held fram!

- Et svært politisk prosjekt

- Dette er det mest politiske prosjektet jeg har vært borti, sier prosessveileder Sigurd Aukland om *Barnehage + Skole = Sant!*

- Det dreier seg like mye om politiske spørsmål som om pedagogiske. De spørsmålene og behovene prosjektet har avdekket, vil ikke kunne besvares eller tilfredsstilles annet enn i et 20-årsperspektiv.

Eksempler på politiske spørsmål er hvordan kunnskapskravet til barnehagen skal tolkes, og hvilke konsekvenser vil den store førskulelærermangelen medføre? Kan barnehagen i tråd med de offisielle politiske føringene som foreligger virkelig bli en kunnskapsarena med en så høy grad av ansatte uten godkjent førskulelærerutdanning? Andre relevante spørsmål har med logistikk, kommu-

nal organisering, og organisasjonskultur å gjøre, framholder Sigurd Aukland. Han stiller spørsmål ved om all midlertidigheten knyttet til lokaler og all eksperimentering med barnegrupper og driftsform virkelig skaper den kvaliteten som gjør at barnehagen blir en del av utdanningssamfunnet.

Aukland er, foruten å være prosjektets prosessveileder og medforfatter av prosjektets sluttrapport, assisterende kommunalsjef i Klepp kommune på Jæren i Rogaland.

Det er ikke vanskelig å lese seg til, noe også den ene intervjuede etter den andre villig forteller, at entusiasmen om prosjektet har vært større blant førskulelærerne enn blant lærerne.

- Den avgivende instans, altså barnehagen, er alltid mer interessert i å skape en god fortsettelse enn det mottakeren, skolen, er. Lærerne kjenner jo heller ikke barna slik førskulelærerne gjør, sier Aukland.

Barnehagens rammeplan inneholder konkrete og imperative formuleringer om samarbeid med skolen, og det synes han er bra. Skolens læreplan inneholder imidlertid det svakere ordet «bør» der det i rammeplanen står «skal» og «må». Her samsvarer ikke signalene, påpeker han.

- Barnehagen hadde egentlig ikke trengt de klare føringene. I skolen, der motivasjonen er svakere, hadde på den annen side lærerne trengt tydelige pålegg, sier han. - For i den grad motstand finnes, finnes den i skolen.

Han mener dette bildet kan endres i mer positiv retning, for eksempel gjennom innføringen av en fellesperiode i førskulelærer- og lærerutdanningene.

Prosesser

- Prosesser, prosesser, prosesser, sier Aukland. Ethvert prosjekt består av prosesser. Man kan i prinsippet aldri bli ferdig, aldri få fullført eller avsluttet noe. Selvsagt avsluttes et prosjekt på et tidspunkt og en sluttrapport skri-

- Meir forplikande

— Prosjektet gjorde at både barnehage og skule opplevde samarbeidet som meir forplikande enn dei elles ville gjort, trur lærar Inger Kobbeltvedt ved Kuventræ skule i Os.

Kuventræ skule tek imot ungar frå 12 – 13 barnehagar kvart år, men samarbeids-partnarar i *Barnehage + Skole = Sant!*-prosjektet var Varhaug og Flåten. Så ein form for samarbeid ved overgangen frå barnehage til skule har det alltid vore.

- Nytt med prosjektet var at barna fekk ein del førebunde møte med skulen før dei byrja i første klasse, seier Inger Kobbeltvedt.

Rektor Per Olav Sørås fortel at Os kommune hadde eit overgangssystem alt i 2004, men at dette systemet blei opplevd som ikkje godt nok. Det gjaldt først og fremst elevar med særlege behov. I og med prosjektet blei det sett i gong eit arbeid med overgangssamtalar for alle elevar. Dette ville kanskje blitt gjort uansett, men ting ville i alle høve ha teke mykje lengre tid å gjennomføre.

Sørås meiner kontakten barnehage – skule alltid har vore grei på leiarnivå, men at kontakten på førskulelærer-/lærarnivå inneber ei meir konkret oppfølging av kvart einskild barn, og dermed ei betre oppfølging. Så overgangsprosessen er betre no enn tidlegare, men like-

Tre ved Kuventræ skule i Os: F.v. lærar Inger Kobbeltvedt, rektor Per Olav Sørås, og førskulelærer/lærar Brit Tungeland. Dei meiner overgangsprosessen frå barnehage til skule fungerer betre no enn tidlegare, men framleis er det rom for å gjere han enda betre.



vel meiner alle ved skulen at det framleis er rom for å gjere ting enda betre.

- Vi er frå før så heldige at vi har både lærarar og førskulelærarar i undervisningskollegiet her ved skulen, seier Kobbeltvedt. - Det tyder at vi heile tida lærar av kvarandre, noko som skaper gjensidig respekt.

Avdramatisert

Ein av disse førskulelærarane er Brit Tungeland, som underviser første- og andreklassingar: - Vi snakkar ikkje lenger om for dei minste at «no er de på skulen, og her er det alvor». Vi prøver i størst mogleg grad å få overgangen frå barnehagen til å gli så friksjonsfritt som råd er på ein avdramatisert måte.

Samarbeidet har mellom anna gått ut på at sjuandeklassingane har hospitert i barnehagar som assistentar. Læraren for sjuandeklassingane har dermed vore nøydd til å samarbeide tett

med avdelingsleiarane i barnehagane. Elevane har fått oppleve noko utanfor skulens område, medan ungane i barnehagen har fått oppleve at dei «store ungane» ikkje er farlege!

Viktig å spreie røynsene

Tungeland seier at ein viktig oppgave er å spreie røynsene frå prosjektet til dei i personalet som ikkje var med i det, medan Kobbeltvedt meiner at ho sjølv som lærar har lært mykje om kvardagen og arbeidsmetodane til førskulelærarane.

For rektor er det viktig at systemet er slik at ting går av seg sjølve, utan for mykje administrativt vedlikehald. For øvrig seier Sørås om det å delta i prosjektet: - I utgangspunktet var førskulelærarane slik eg tenkte meg dei var. Eg har alltid sett på lærarar og førskulelærarar som jamstelte. Som leiar har eg fått auka kontakt med barnehageleiarane, og eg ser at vi kan dra nytte av kvarandre.

ves, men oppgavene eller oppdragene må jo videreføres.

- Vi må jo hele tiden snakke sammen, for ellers vil vi ikke få gjort noe og ingen problemer ville bli løst, sier han. - Det er en evigvarende prosess. Folk skifter jobb, de flytter, nye kommer til, barna forlater noe for å begynne på noe

nytt, samfunnet endrer seg, vi må endre oss i takt med nye politiske signaler og føringer. Barnehagen med nytt mandat har endret seg kolossalt i løpet av få år.

Aukland mener denne uendelige prosessen med samtaler, diskusjoner, dialoger, grublerier og refleksjoner er vel så viktige for det en vil nå fram til som strukturer og operasjonelle handlinger.

En diskusjon som lenge har pågått på høgskolenivå og som også sluttrapporten griper tak i, er den om behovet for mer barnehageforskning.

- I arbeidet med prosjektet hadde vi vansker



Intervjuet: Sigurd Aukland ser for seg at de spørsmålene som stilles og de behovene som påpekes i sluttrapporten til *Barnehage + Skole = Sant!*-prosjektet må besvares og tilfredsstilles i et 20-årsperspektiv. Men det er viktig å begynne straks!

med å finne fram til relevant norsk forskning. Det forskes mer på barnehagen i mange utland enn her hos oss, sier Sigurd Aukland. - Trolig gruer en firedel av norske barn seg til å begynne på skolen. Hvorfor? Og stemmer dette? Her trengs forskning. I sluttrapporten antyder vi at barna oppnår bedre leseresultater i skolen, formodentlig som følge av det pedagogiske arbeidet som gjøres i barnehagen, men *forskning* er det ikke.

Prosjektet og mappearbeidet

Ved Steingarden barnehage og Kleppe skule i Auklands egen kommune råder en viss tvil

om hvorvidt det er prosjektet eller mappearbeid gjennom en årrekke som har ført til gode resultater (se egen sak på disse sider).

- Her i Klepp har vi seks eller sju forskjellige prosjekter i gang innen barnehage og skole akkurat nå, sier han. - Steingarden barnehage vektlegger arbeid med mapper, Engelsvoll skule og barnehage har matematikk som et særlig satsingsområde, eksempelvis. Hva er utslagsgivende? Eller er det summen av ting som fører til endring og framgang?

Må vekk!

Aukland tillater seg ett klart politisk utsagn: - Kontantstøtten må vekk!

- Etter mitt syn er kontantstøtten egnet til å skape klasseskiller i skolen mellom barn med barnehagebakgrunn og barn uten, sier han. - De sistnevnte vil måtte slite i årevis med et stort kunnskaps- og ferdighetsmessig etterslep ettersom barnehagens innhold endrer seg i tiden framover.

- Samarbeid må til, men ta vare på den genuine barnehagepedagogikken

Det er barna og foreldrene deres som er samarbeidets gjenstander, om det kan sies slik. Trygge barn lærer bedre. Men hvordan få til dette nødvendige samarbeidet på en måte som både førskolelærere og lærere opplever som tilfredsstillende? Førskolelærerne har mest å tape ved en underminering av barnehagens pedagogiske egenart, mens lærerne har mye å vinne ved å søke kunnskap om hvordan barnehagen fungerer, mener Anita Berge.

Universitetslektor Anita Berge ved Institutt for førskolelærerutdanning ved Universitetet i Stavanger (UiS) var faglig veileder for prosjektet *Barnehage + Skole = Sant!* (2004 – 2006) i regi av fylkesmennene i Rogaland og Hordaland.

Utgangspunktet for prosjektet var naturligvis at samarbeidet mellom barnehage og skole ble opplevd som ikke godt nok. Dette gjaldt særlig i forbindelse med barns overgang fra barnehage til skole. Her er et administrativt samarbeid på styrer-/skoleledernivå vanlig i mange norske kommuner, mens et pedagogisk samarbeid mellom førskolelærere og lærere er uvanligere. En av fruktene fra prosjektet er anerkjennelsen av at også et slikt pedagogisk samarbeid er nødvendig.

- I den kommunen jeg kjenner best, arbeidet jeg med veiledning av førskolelærere og lærere sammen, sier Berge. - Jeg erfarte at lærerne gjerne ville lære om barnehagen, og førskolelærerne ville gjerne lære om skolen. Begge grupper hadde *vag og uklar* kunnskaper om den andres arbeidsmåter.

Ut fra sine kunnskaper om *førskolelærerstudentenes* holdninger, mener hun at de gjerne vil lære om det pedagogisk arbeid i skolen, ikke minst fordi førskolelærerstudentene har en obligatorisk praksisperiode i skolens førsteklasse. Allmennlærerstudentene, har ikke den samme muligheten til å skaffe seg kunnskap om barnehagens arbeid gjennom sitt studium.

- Om det er fordommer ute og går? Jo, men fordommene går nok begge veier, sier Berge.

Bare en forløper til skolen?

Skal barnehagen bare være en forløper til skolen? Dette temaet ble flittig diskutert av prosjektdeltakerne, sier Berge.

- Vi diskuterte barnehagens egenart. «Vi vil ikke bli *skolske*,» sa førskolelærerne. Men hva er så det *barnehagske*? Det spørsmålet lot seg ikke så lett besvare, sier Berge.

Hun er jo enig med førskolelærerne, og derfor utfordrer hun dem: Bli ikke *skolske*! Ta vare på den genuine barnehagepedagogikken.

Hun mener førskolelærerne ennå har mange profesjonstanker å tenke: Førskolelærerne må bli tydeligere som fagpersoner når de snakker om barnehagen og om sin rolle der. Berge fastslår at naturligvis er barnehagen en læringsarena. Det har førskolelærerne lenge visst, men kanskje ikke formidlet det tydelig nok. Derfor har det for dem som befinner seg utenfor kanskje vært vanskelig å se *hvordan* barnehagen er en læringsarena, men nå som barnehagen offisielt er en del av utdanningssystemet, og med samfunnets nye vektlegging av barnehagens betydning, begynner flere å se det klarere. Barnehagens store betydning for barns språklæring og tilegnelse av språkferdigheter er knapt et diskusjonstema lenger. Her har skolen og barnehagen mye å vinne ved å samarbeide med hverandre.

En fare ved et tett samarbeid mellom førskolelærere og lærere er at skolens form og pedagogikk lett vil få overtaket over barnehagens.

- Det er ikke nødvendigvis bra, men det er forståelig, sier Berge (les også hva Eva Johansson og Ingrid Pramling Samuelsson skriver om dette annet sted i dette bladet). - Når samfunnet stiller stadig større krav om kunnskap og ferdighet og framlegging av dokumentasjon, vil førskolelærerne ønske å kunne ta i bruk anvendelige modeller, og da er det lett,

Intervjuet: Universitetslektor Anita Berge ved UiS har vært faglig veileder for prosjektet *Barnehage + Skole = Sant!* Hun oppfordrer førskolelærerne til å ivareta det hun kaller den genuine barnehagepedagogikken, og førskolelærere og allmennlærere til å lære av hverandre som læringsarena for på den måten å kunne arbeide bedre med de yngste elevene.



av mangel på andre konkrete forbilder, å ty til skolens. Jeg kommer også tilbake til den profesjonelle selvforståelsen. For *allmennlærerne* er den profesjonelle selvforståelsen klar, det er den ikke for førskolelærerne på samme sterke måte.

Hun mener førskolelærerne trenger å opparbeide seg en sterkere bevissthet om hvilken rolle og betydning førskolelæreren skal ha i barnehagen.

Den tydeligheten Berge etterlyser, glimrer også ved sitt fravær i rammeplanen, mener hun: - Barnehagens rammeplan har ikke de samme læringsmålene som vi finner i skolens læreplan og Kunnskapsløftet. Rammeplanens prosessmål krever at førskolelærerne har solide faglige og pedagogiske kunnskaper når de skal gjøres om til et innhold i barnehagen. Men har vi en klar forståelse av hva som er læringsoppdraget i barnehagen? Hva innebærer det å være lærer i barnehagen?

Langt igjen?

Berge peker på at flere kommuner i Rogaland nå har kommet langt i arbeidet med planer for overgangsfasene, ikke bare barnets overgang fra barnehage til skole, men noen steder også for overgangen til ungdomstrinnet og til videregående opplæring. Gjennomføringen av prosjektet har sin del av æren for det som blir gjort, selv om lokale, kommunale prosjekter uavhengig av det store fylkesmanns-initierte hadde lignende mål.

Det kan dessuten se ut som om *Barnehage + Skole = Sant!*-prosjektet foreløpig først og fremst berører de aktuelle deltakerne, det kan se ut som at det ikke alltid har vært like lett å spre prosjektet til nye grupper lærere.

- Men de som ble med, og som i sitt eget arbeid forsøkte å ta utgangspunkt i det arbeidet barnehagen hadde gjort med barna, opp-

daget at det førte til at de kom raskere i gang med individuelt tilpasset læring og at de kom lenger i fag som for eksempel norsk og matematikk enn det de ellers hadde regnet med å gjøre, sier Berge, som arbeider med planer om å intervju de lærerne som var med i prosjektet..

Foreldrene har vært aktive og interesserte. I flere av kommunene har de vært med på felles overføringsmøtene mellom førskolelærere og lærere, forteller Berge.

- Foreldrene er opptatt av at skolen skal se barna deres, sier hun. - I prosjektet erfarte vi at foreldrene ble mer bevisste på ulike forhold knyttet til overgangen fra barnehagen til skolen og at de stilte større krav til både barnehagen og skolen i denne sammenhengen.

Vil ha kultur for samarbeid

Tone Fjeldstad, dagleg leiar i Varhaug barnehage i Os i Hordaland, vil ha ein kultur for samarbeid barnehage og skule i kommunen i tråd med intensjonane i prosjektet – og ho viser til at foreldra vil det same.

Priate Varhaug barnehage samarbeider med Kuventræ skule. Det noverande samarbeidet er bygd opp gjennom prosjektet. Styrar Tone Fjeldstad seier barnehagen såg ein moglegheit for eit vel utbygd samarbeid då prosjektet dukka opp, og som ho vidare seier: - Tida var i røynda overmoden for det.

Fjeldstad ser på prosjektet som vellukka for Varhaug barnehages del. Ho er glad for at arbeidet med å etablere permanent samarbeid mellom alle barnehagar og skular i heile Os kommune er kome godt i gong. Ho meiner at i den grad det eksisterer motstand mot slikt samarbeid, skuldast det bekymring for meirarbeid.

Lærarane især må sjå nytten

Prosjektleiar og avdelingsleiar for pedagogisk rettleiingstjeneste (PRT) i Os, Lill-Karin Wallem, seier det alt ligg mange føringar

for samarbeid, føringar som gjeld alle barnehagar og skular i kommunen. Det dreiar seg til dømes både om leiarmøter og om lese- og skriveprogrammet.

-Eg vil imidlertid òg få presisere at skal vi få til eit verkeleg godt samarbeid mellom barnehage og skule, er det heilt avgjerande at dei tilsette i skulen ser nytten av samarbeidet, poengterer Wallem.

Barnehagen skal vere barnehage

Pedagogisk leiar Margreth Lyssand Rosvold set stor pris på samarbeidet på førskulelærer-/lærarnivå. Ho meiner prosjektet har endra lærarane sitt syn på det pedagogiske arbeidet i barnehagane. I alle fall for prosjektdeltakarane er

dei to profesjonane no på det næraste som jamlike å rekne. Samstundes er både Lyssand Rosvold og Fjeldstad tydelege i sitt syn på barnehagens eigenart, og Fjeldstad seier at samarbeidet med lærarane har gjort førskulelærarane meir både profesjons- og sjølvmedvetne.

- Vi skal vere barnehage og ikkje skule, sleg Lyssand Rosvold fast.

Samling ved totempælen i Varhaug barnehage: F.v. styrar Tone Fjeldstad, pedagogisk leiar Margreth Lyssand Rosvold, og prosjektleiar Lill-Karin Wallem.



Lek og læring i en målstyrt praksis

Er leken eller læringen viktigst? Både førskolelærere og lærere kan ha vansker med å skape integrerte og fruktbare møter mellom de to, mener artikkelforfatterne. Det de kaller formbundne aktiviteter, det vil si læring etter skolens mønster, blir lett det vanligste.

Av Eva Johansson og
Ingrid Pramling Samuelsson

A lære er nesten som å leke ... vi kan lære å leke og vi kan lære å bygge Kapla-tårn, så det henger nok sammen på en eller annen måte,» sier Lisa, vel åtte år gammel (et Kapla-tårn er navnet på en konstruksjon i Astrid Lindgrens roman *Brødrene Løvehjerte*). Lisa er et av barna som har deltatt i prosjektet som denne artikkelen tar utgangspunkt i. Med utsagnet sitt setter Lisa fingeren på det som er grunnlaget for undersøkelsen vår: Hvordan fortøner forholdet mellom lek og læring seg for førskolelærere og barn i en målstyrt virksomhet, og hvilke dilemmaer kan førskolelærere bli konfrontert med i arbeidet med å integrere lek og læring?

Leken har alltid hatt en viktig plass i barnehagen, mens læring alltid har vært skolens viktigste oppgave. Virksomhetene er etter hvert blitt innholdsmessig bredere, samtidig som det blir stilt nye krav til både førskolelærere og lærere. De skal for eksempel kunne arbeide målrelatert. Dette reiser spørsmål som ikke tidligere er blitt belyst i særlig grad: Førskolelærere og fritidspedagoger forventes nå i sin praksis å integrere lek og læring slik lærerne på barnetrinnet i grunnskolen er forventet å gjøre det. For skolens del består utfordringen i å inkludere lek og skapende virksomhet i læringsarbeidet. For barnehagen består utfordringen i å se at disse dimensjonene faktisk har noe å gjøre med de målene barnehagen arbeider for å nå (Utbildningsdepartementet

= «Utdanningsdepartementet») 1998a, 1998b).

De offentlige dokumentene har forandret karakter over tid. I takt med endringer i dokumentene er teorier om lek og læring blitt omformulert slik at teoriene nå står nærmere hverandre. Selv om lek og læring er forskjellige aktiviteter, inneholder disse aktivitetene også likheter. Barn lærer og erfarer gjennom begge. Når barn enten leker eller lærer, kan det skje med lyst, gjennom kreativ utfoldelse. De velger, de gjør noe meningsfullt, de utfører målrettede handlinger. Barna opplever muligheten for å kontrollere det som foregår (Johansson 2003, Johansson & Pramling Samuelsson 2003, Cannella 1997, Marton & Booth 2000, Pramling 1994, Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003, Sommer 2005b). Vanligvis er det leken som vurderes positivt ut fra slike perspektiver. De samme perspektivene er imidlertid også viktige forutsetninger for læring. Vi har festet oss ved visse elementer – *fantasi, kreativitet, kontroll og posisjoner* – som vi mener både lek og læring kan tilby. Vi har på forskjellig vis tatt i bruk disse elementene i undersøkelsen, dels som rettesnor

for studien og dels som redskaper i deler av analysen. Vi vil understreke at disse elementene ikke skal betraktes som individuelle ferdigheter, men som intersubjektive erfaringer. De skapes, forhandles og erfares, og oppstår mellom barn og førskolelærere i en spesifikk kontekst.

Lek og læring i pedagogisk arbeid

Formålet med studien er å undersøke og å bidra med kunnskap om hvilke relasjoner mellom lek og læring som kommer til uttrykk i pedagogisk arbeid, og hvilken betydning disse relasjonene kan ha for barn og førskolelærere i barnehagen og lærere i skolen.

Prosjektet har tatt for seg følgende spørsmål: Hvordan opplever førskolelærere og lærere målstyrt læring i relasjon til lek? Hvilke problemer må de takle i arbeidet med å integrere lek og læring?

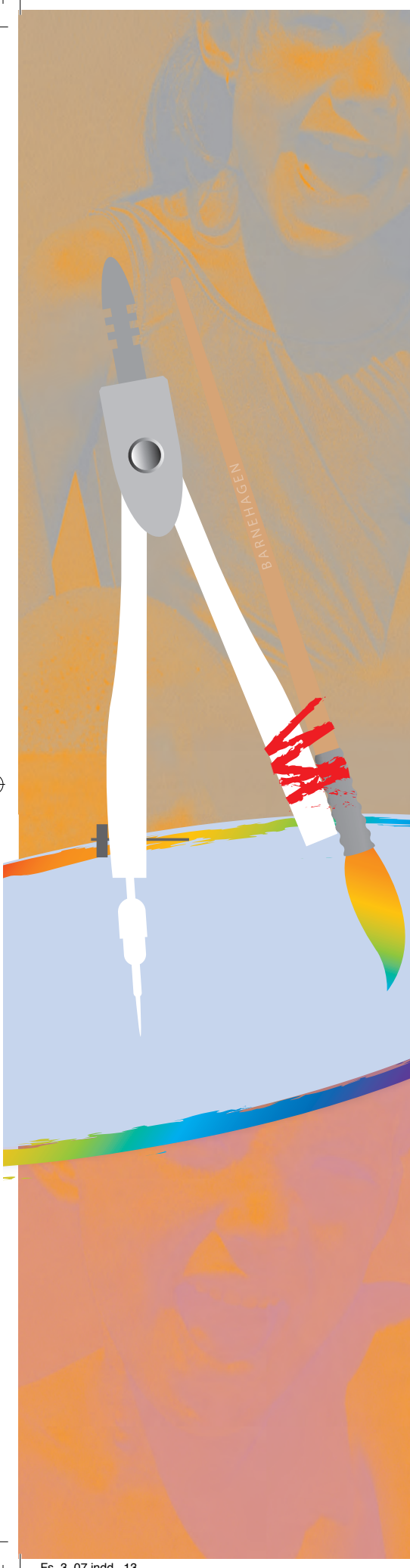
Hvordan oppfatter barn lek og læring? Hvordan skaper barn

Å være (førskole)lærer i Sverige

Tittelen førskolelærer (förskollärare) er ikke helt ute av svensk terminologi, men primært er man i Sverige *lærer* (lärare), enten man arbeider i barnehage eller i skole.

Med få unntak går alle barn i barnehage, som er et frivillig tilbud. Det siste året før barna begynner på skolen er det imidlertid vanlig at barna går i en førskoleklasse, som også er et frivillig tilbud.

Godt over 90 prosent av barna går i en førskoleklasse det siste året før skolestart. Førskoleklassen er klart skoleforberedende og har mer til felles med skole enn med barnehage.



mening for seg selv i de forskjellige formene for samspill i tilknytning til lek og læring, samspill som iscenesettes av førskolelærerne/lærerne? På hvilke måter kommer barnas verden, deres erfaringer og intensjoner, til uttrykk? Hva vil barn oppnå ved å involvere sine førskolelærere eller lærere?

Hvordan ser forholdet mellom lek og læring ut i de samspillene førskolelærerne og lærerne arrangerer? Hva muliggjør og hva begrenser adgangen til å integrere lek og læring? Hvordan kan integreringen skje på barns vilkår?

Prosjektet består av en utviklingsdel og en forskningsdel. Analysene konsentrerer seg på den ene siden om fenomenografi (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003) og på den andre om livsverdensfenomenologi (Merleau-Ponty 1962) og hermeneutikk. Åtte arbeidslag var med i studien. De arbeidet med barn i alderen ett til ti år. I den hensikt å problematisere og synliggjøre relasjoner mellom lek og læring deltok førskolelærere og lærere på forelesninger og i samtaler om fenomenet rundt en gang per måned i et års tid. I et tilsvarende tidsrom ble det som skjedde i barnegruppene videoobservert. Barn som var fylt fire, samt førskolelærerne og lærerne, ble intervjuet. Noen sider ved de resultatene studien har ført til, presenteres her.

Barns perspektiv på lek og læring

For barn i barnehagen dreier hverdagen seg om å leke. Leken gir barna en følelse av kontroll, en kontroll de deler med hverandre. Det er viktig å ha kamerater. Når barnehagebarn snakker om det å lære, snakker de om å lære å skrive og regne, og den læringen foregår i skolen. Barna ser på skolen som noe alvorligere og «strenge» enn barnehagen. Vi intervjuet imidlertid mange skolebarn som mener at lek og læring

relaterer seg til hverandre og er integrert i skolens virksomhet. Barna skjønner også at når de leker, lærer de i tillegg. De ser at de kan bruke ting de har lært gjennom å leke.

Hva vil egentlig barna oppnå med å involvere førskolelærerne eller lærerne sine - i lek og læring? Da vi studerte de samspillene barna selv tok initiativ til, ble følgende klart: Barna vil ha støtte og hjelp i lek og læring, de vil bli sett, og de påpeker det for pedagogene oppmerksomme når noen bryter en regel eller en konvensjon. Barna vil at de voksne skal informere dem i den grad de føler behov for det. Barna vil ha de voksne med seg i leken og i sin lekenhet. Det er imidlertid fascinerende å legge merke til i hvilken liten grad små barn henvender seg til voksne. De forsøker helst å finne ut av problemet selv, eller de ber en kamerat om hjelp. Små barn inviterer førskolelæreren med i leken, mens de eldre barnehagebarna og skolebarna inviterer til lekenhet gjennom å spøke med de voksne. Barnehagebarn kan også være informasjonssøkende, men de er langt mer opptatt av lek og lekenhet.

Samspill for lek og læring

Hvordan forholder lek og læring seg til hverandre i de samspillene førskolelærere og lærere etablerer? Hva er det som muliggjør og hva er det som hindrer at lek og læring kan integreres, og det på barns vilkår? Samspillenes karakter er avhengig av den voksnes intensjoner. I hvilken grad lek eller læring inngår, avhenger av hva som karakteriserer interaksjonen mellom barn og voksne. Samspillet avhenger også av i hvilken grad førskolelæreren er åpen for, alternativt bundet til lekens og læringens form og innhold, noe som er av betydning for hvilke kreativitets-, fantasi- og kontrollerfaringer som dermed blir mulige.

Studien kan vise til tre kvalitativt forskjellige typer samspill: *utforskende samspill*, *fortellende samspill* og *formbundne samspill*.

I utforskende samspill forsøker førskole-



Om artikkelforfatterne:

Eva Johansson (t.v.) er dosent i pedagogikk ved Göteborgs universitet. Forskningen hennes dreier seg om barns læring i barnehage og skole, om barns og førskolelæreres/læreres perspektiv på etiske spørsmål, og hvordan arenaer for læring skapes i pedagogisk virksomhet. Ingrid Pramling Samuelsson er professor i peda-

gogikk ved Göteborgs universitet, der hun er koordinator for enheten for barne- og ungdomsvitenskap ved den pedagogiske og didaktiske institusjonen. Hun har særlig valgt å forske på barna i deres første leveår. Hun er leder av Svenska OMEP (= Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire) og redaktør for det internasjonale tidsskriftet *International Journal of Early Childhood* (bildene: Copyright Göteborgs universitet).

lærerne/lærerne å skape relasjoner som muliggjør møtet mellom lek og læring. Denne typen relasjoner gir barna kontrollen og øker muligheten for oppdagelser og overskridelser som kan føre oss lenger enn til situasjonen her og nå. De voksne arrangerer situasjoner som kan løses på forskjellige måter gjennom ulike strategier, og barna har muligheten til selv å bidra. Pedagogene kan riktignok legge opp til en målrettet strategi. De nøyer seg ikke med å iakttå hva barna ser ut til å ville, de fungerer også drivende i forhold til både leken og læringen. Dette kommer til uttrykk gjennom aktiviteter der de skaper en åpen interaktiv kontekst for leken og læringen. Begrepet kontekst innebærer her en helhet som omfatter miljø, materialer, oppgaver og deltakernes meningsdanning.

Når førskolelærere eller lærere legger opp til *fortellende samspill*, etablerer de meningsbærende verdener sammen med barna. Sammenhengen i og omkring fortellingen er essensiell. Fortellingen kan bygges rundt et autentisk miljø, eller med utgangspunkt i en spontant oppstått lek. Pedagogene observerer barnas *atferd*, de er med i barnas lek, og de fører elementer som utvider og kompletterer barnas kreative bidrag inn i fortellingen. Pedagogenes oppmerksomhet er vendt mot innholdet i barnas lek og livsverden, men de kan også trekke den «virkelige» verden inn i leken. De kan stille spørsmål, eller de kan være hengivne medreisende i fortellingen. Forholdet mellom «på liksom» og «på ordentlig» er tydelig, men i fortellingen er det i vesentlig grad barna som bestemmer forholdets karakter.

Formbundne samspill er preget av undervisning, ofte i form av formell eller skoleinfluert læring. Pedagogenes intensjoner er at barna skal løse de oppgavene de blir forelagt. Siden den måten samspillet er organisert på er viktig for pedagoger, blir barnas muligheter for kontroll, oppdagelser og overskridelser ofte underlagt pedagogenes intensjoner. Oppgavene kan framstå som en form for lek, men hva barna mener om dem er underordnet de voksnes hensikter – aktiviteten dreier seg om læring og har læring som mål. Til forskjell fra situasjoner preget av helhet i tilknytning til en tematisert sammenheng, er nå oppgaven det viktige. Barnas egen menings-skaping blir det mindre plass til, selv om det kan forekomme. Det kan se ut som om de innholdsdimensjonene som tradisjonelt er tillagt skolen, også forblir tradisjonelle skoleemner med liten plass til fantasi og kreativitet. Matematikk, lesing og skriving forekommer helst i formbundne samspill. Læringen tar

over, leken fortrenses. Plutselig blir det rette svaret det viktigste. Også med utgangspunkt i innhold er dette elementært og lite utfordrende for barna.

Diskusjon

En vanlig oppfatning er at barnehagen er mer likeveinnlig enn skolen. Denne studien antyder likevel at leken ikke har den ubestridte posisjonen i samspillet mellom voksne og barn i barnehagen som ofte tas for gitt. De forskjellige samspillmønstrene vi har funnet gjennom studien forekommer i alle grupper, men formbundne aktiviteter later til å være de vanligste. Dette peker mot at førskolelærere/lærere skiller mellom lek og læring. De skaper imidlertid også fruktbare møter mellom lek og læring. Vi fant mange eksempler på at de klarte å integrere lek og læring, men også eksempler på at de ikke klarte det, ettersom enten leken eller læringen tok overhånd.

Studien viser at barna ofte er *broen mellom læring og lek* i samspillet mellom barn og førskolelærere/lærere. Barna utfordrer, provoserer, og tuller og spøker med de voksne og med hverandre uavhengig av om samspillet er ment å være fundert på lek eller læring. Det er barna som driver og utvikler lekens dimensjoner i alle situasjoner, både når det er meningen og ofte også når det står i motstrid til de voksnes intensjoner. Dessverre har vi ofte sett at de voksne neglisjerer eller ikke evner å se barnas lekenhet. Muligens er årsaken at denne lekenheten ikke passer inn i det som var pedagogenes intensjoner akkurat da. Hva kan det komme av?

Referanser

- Cannella, G. S.** (1997): *Deconstructing Early Childhood Education. Rethinking Childhood*. New York: Peter Lang.
- Johansson, E.** (1999): *Etik I små barns värld. Om världen och normer bland de yngsta barnen I förskolan 1* (Göteborg Studies in Educational Sciences, nr. 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2003a): *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E.** (2003b): *Att närma sig barns perspektiv. Forskarens och pedagogers möten med barns perspektiv*. Pedagogisk

- forskning i Sverige. Tema «Barns perspektiv och barnperspektiv», 8 (1 – 2), 42 – 57.
- Johansson, E.** & Pramling Samuelsson, I. (2003): *Förskolan – barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (2000): *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Merleau-Ponty, M. (1962): *Phenomenology of Perception*. New York, London: Routledge.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M.** (2003): *Det lekande lärande barnet – I en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling, I. (1994): *Kunnandets grunder. Prövning av en fenome-*

Vi har sett at førskolelærere og lærere forholder seg forskjellig til barna ut fra innholdet i det de vil lære barna noe om og ut fra om det er lek eller læring som står på dagsordenen. Når formbundet læring og «fag» utgjør hovedsaken, tenderer samspillene til å være tilpasset oppgaven og oppgavens form og gjennomføring. På den andre siden ser det ut til at barns kreativitet, fantasi og kontroll tillates større plass når pedagogene velger å konsentrere seg om lek, læring og barns menings-skaping. Vi har også sett at de sammenhengene og strukturene de forskjellige arbeidslagene fungerer innenfor, kan medvirke til de relasjonene mellom lek og læring som åpenbarer seg for de voksne. De gruppene vi har studert har fungert ut fra forskjellige betingelser. Våre eksempler på utforskende eller fortellende samspill utspiller seg ofte, men ikke alltid, i små barnegrupper eller med enkeltbarn. Dette er førskolelærernes subtile dilemma; hvordan skal lekenhet komme til uttrykk i en flokk på 14 småbarn eller 20 litt eldre barn?

De voksnes utfordring består i å reflektere over hvilken form kreativitet, fantasi og barns kontroll kan gis i forskjellige situasjoner i den pedagogiske virksomheten. Samtidig er det viktig å holde fast ved og styre i retning av de målene som virksomheten skal forvalte. Det gjelder å knytte an til barns meningsdanning og å plassere deres livsverden i sentrum (Merleau-Ponty 1962, Johansson 1999, 2003; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003). (*Artikkelen er oversatt fra svensk av Arne Solli og Einar Juell.*)

- nografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sommer, D.** (2005): *Barndomspsykologiska facetter*. Stockholm: Liber.
- Utbildningsdepartementet (1998a): *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lpo 94 – anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet** (1998b): *Lpfö 98. Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.



(Foto: Erik Sundt)

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.

Ja til flere førskolelærere – nei til A, B, C og 1, 2, 3

Artikkelforfatteren beklager at denne teksten når leserne først etter kommunevalget – kan hende kunne den påvirket enkeltes stemmegivning. Uansett er den en oppfordring til ikke å gi opp kampen for den gode barnehage, og mot å redusere barnehagen til et oppbevaringsplass med et veie-, måle- og kartleggingsregime.

I skrivende stund er ferietidens årvisse agurktid avsluttet. For meg endte den med en telefonsamtale onsdag 1. august. Samtalen startet omtrent slik: «Hei, jeg ringer fra TV 2-nyhetene, og lurte på om jeg kan stille deg noen spørsmål?»

Barnehagens planleggingsdager med ny giv og blanke ark var allerede godt i gang – og med motiverte nye og gamle medarbeidere, gamle tanker i ny innpakning og nye tanker i utvikling var jeg var allerede overbevist om at høsten skulle bli en fin tid. Plutselig fortonet den seg enda bedre – jeg fikk nemlig høre noe som jeg har ventet på i nesten ett år nå; kritiske spørsmål omkring Oslo-byråd Torger Ødegaards veileder A, B, C og 1, 2, 3.

Kunnskapsløs kunnskapsminister

Torsdag 8. august kom innslaget på 21-nyhetene. Høgskolelektor Brit Nordbrønds engasjement kan skinne gjennom gråstein – denne særdeles dyktige førskolelærerutdanneren ved Høgskolen i Oslo er en skarp kritiker av A, B, C og 1, 2, 3 – men denne gangen kom engasjementet hennes nok dessverre litt i skyggen av en forvirret Ødegaard og en bastant og uvitende kunnskapsminister Øystein Djupedal. Kunnskapsministeren hevdet at han «stoler på at alle som jobber i barnehagene er kompetente nok til å bruke veilederen».

Med Oslos spesielle form for barnehageutbygging og den ikke ukjente pedagogmangelen, kan jeg ikke annet enn å undre meg over hans påståelighet og/eller naivitet. Ja, det finnes mange dyktige folk i barnehagene, og det finnes kompetanse, erfaring og kunnskap på mange ulike områder – men pedagoger er en nødvendighet. Pedagogene kan og må aldri erstattes av en bunke skjemaer til utfylling.

En utfordring

Det må sies at veilederen foreløpig kun er en utfordring for barnehageansatte i Oslo og omegn. Likevel, med den inkompetansen og den totale mangel på kunnskap om barn/mennesker som preger (ikke minst) de sittende politikere, frykter jeg at den snart kan bli et lovpålagt dokument for flere enn Oslos kommunale barnehager. Dette må vi for all del unngå – og derfor fortsetter jeg altså i denne spalte mitt

«korstog» mot dette dokumentet fylt av uvitenhet, og håper at dere bærer over med meg. Jeg vet at vi nå begynner å bli mange som er mot bruken av veilederen – men ennå ikke mange nok.

Barnehagens sørgelige sorti?

Jeg vil avslutningsvis dele utdrag fra mitt innlegg som kom på trykk i Aftenposten (Aftenutgaven) 14.juni d.å. under tittelen Barnehagens sørgelige sorti:

«Byråd Torger Ødegaard svinger matematikk- og språkpisken over hovedstadens barn- og barnehageansatte med veilederen A, B, C og 1, 2, 3. I tillegg utfordrer den økende barnehageutbyggingen både kompetanse- og kvalitetskravene som finnes i barnehagenes styringsdokumenter.

Hva vil du velge for dine barn? En barnehage, eller en oppbevaringsplass med veie-, måle- og kartleggingsregime?

Normalitetens dommere

Veilederen reduserer barna våre til brikker i et skinndemokratisk puslespill. Metoden er at barna, og selv deres minste spontane uttrykk, skal kartlegges og dokumenteres i en egen mappe og mappen vil (for)følge barnet til skolen.

I forskning finnes regler for dokumentasjon og datainnsamling – det finnes etiske retningslinjer og personvern. Gjelder ikke dette barn?

Barns medvirkning handler i stor grad om at voksne må gi fra seg, eller dele sin definisjonsmakt med barn i større grad enn tidligere. Maktforvaltning er noe vi alle kontinuerlig holder på med i større og mindre grad, og som i ren uvitenhet fort kan forvaltes på en måte som ikke gagnar våre barn.

Vi trenger ulike former for dokumentasjon i barnehagene, vi trenger å kartlegge behov og ønsker, og vi trenger å gi barn like muligheter – kanskje først og fremst ved å anerkjenne forskjellighet. Til dette behøves kompetent personale – barnehagene trenger derfor flere førskolelærere.»

Barnehagen søker anerkjennelse ved å etterligne skolen

Barnehagen ser ut til å søke samfunnets anerkjennelse gjennom å til egne seg skolens hovedoppgaver, hevder artikkelforfatteren, som frykter at førskolelærerprofesjonen undergraves. Han mener at barna er best tjent med et tydelig skille mellom barnehagens og skolens arenaer.

Av Einae Juell

I forbindelse med revideringen av barnehagens rammeplan ble noen grunnleggende ulikheter i synet på barnehagens samfunnsmandat avdekket. Moserutvalgets innstilling til ny rammeplan ble levert med en flertalls- og en mindretallsinnstilling. Flertallet ønsket å se på barnehagen som en del av utdannings-systemet, mens mindretallet ikke ønsket dette.

I denne artikkelen skal jeg med et kritisk blikk belyse denne meningsforskjellen. Dette er en frimodig ytring og en lek med alvorlige undertoner for egen og ikke Utdanningsforbundets regning. Det er en faglig utfordring at det framstår minst to klare alternativer i måten å tenke barnehagepedagogikk på. Meningsforskjeller bør spisses og løftes fram til debatt.

Mindretallet argumenterte, slik jeg leser det, for en mer selvstendig begrunnelse for barnehagen. Og det ble satt spørsmålsteget ved om skolen i for stor grad skulle være premissleverandør for barnehagens tenkning og praksis.

Hvis utdanning i den offentlige retorikken bare skal handle om læring, kompetanser, vurdering og en liten dose refleksjon, er vi på kronglete og ville veier. Alt skal effektiviseres. Det har et navn: *Optimalisme*. Din arbeidsinnsats, barnas barnehage- og skoleliv, din fritid, lek og læring skal optimeres.

Moserutvalgets flertall formulerte et syn på sosialisering som er ganske harmoniorientert: Barna vokser inn i samfunnet, der de tilpasser seg og videreutvikler samfunnet.

Mindretallet uttrykte at det var lite snakk om makt, asymmetri og relasjoner. I en slik lesning ses utvikling i lys av både samspill og motspill. Det er ut fra et slikt perspektiv vi kan tolke mindretallets kommentar vedrørende forholdet mellom sosialpsykologi og en relasjonell forståelse av utviklingen. Læring ses på som en indre prosess, mens for eksempel undervisning ses på som en ytre prosess. En indre prosess kan vanskelig måles og styres, noe som gjør at mindretallet ikke kunne støtte opp om de

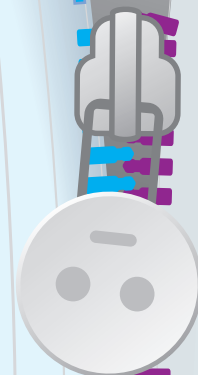
målene som ble satt for barna.

I den endelige rammeplanen er trykket på læring stort. Det opereres imidlertid ikke med eksakte læringsmål, men med områder for ulike læreprosesser. Læringsbegrepet er ikke entydig definert og det framstår som snevert. Praksis i barnehagen viser at kartlegginger er utbredt. Det passer da også godt inn i et kontrollperspektiv. Læringsløp smaker av effektivitet, telling og tester av resultater og først i mål. Hvilke ord som brukes i retorikken som brukes, påvirker både holdninger og handlinger. I barnehagepedagogikken er det tradisjon for at ting tar tid. Målet er ikke å bli først ferdig, men heller stadig å ha lyst til å sette seg nye mål.

Undergraves førskolelærerprofesjonen?

Jeg trodde i sin tid at det var leken som var det særegne med pedagogikken i barnehagen. Det var helt til jeg leste rammeplanen og forsto at leken kun er en undertekst som vi rettferdiggjør ved å knytte den til omsorg, oppdragelse og læring. Det skal ikke underslås at professor Thomas Moser påpeker i *Omsorg og læring – hvor «ny» er rammeplanen?* at det ikke alltid er det som står i planverket som styrer praksis og at det er viktig å sikre lekens posisjon i barnehagen.

Det barnehagen søker anerkjennelse for ser jo ut til å være akkurat det samme som skolen har som sitt hovedområde: Utdanning og læring, samt å utvikle barn til å bli samfunnsnyttige, gagns mennesker. Er ikke det en undergraving av vår profesjon, av det vi kaller å være førskolelærer? Tror vi at vi eventuelt vil heve vår status ved å spise av lærernes fat – eller mener vi det er til barnas beste? Leken i barnehagen har så å si ingen verdi med mindre den kan fremstå som et pedagogisk virkemiddel for læring. På denne måten skriver vi oss retorisk rett inn i den pedagogiske og teoretiske retningen vi til-



synelatende ønsker å stå som motstandere av; nemlig den instrumentalistiske eller markedsliberalistiske pedagogikken.

Ordet «instrument» er opphavet til begrepet *instrumentalitet* – vi bruker instrumentet for å oppnå noe annet.

Fallgruver

Barnehagepedagogikkens vitenskapelige basis brukes for å utvikle og utforme teknikker eller målrasjonelle handlinger for å styre praksis i ønsket retning. Vi ønsker å oppnå noe annet. Filosofen Hans Skjervheim benevner dette som et instrumentelt mistak. Vi ønsker å foregripe og styre hendelsene i omgivelsene og vurderer praksis ut fra effektivitet og om vi kommer i mål slik som planlagt. Forenklingen bunner i forståelsen av at etablerte «pedagogiske sannheter» gir entydige løsninger i praksis. Vi innbillar oss at det kan finnes enkle instrumentelle løsninger i en relasjonsbasert barnehagepraksis. Hvis praksis skal utledes vitenskapelig eller teoretisk må vi innse at tekniske løsninger vurderes annerledes enn relasjoner i et mellommenneskelig fellesskap. Her må vurderingene bearbeides og utledes etisk og moralsk. Praktiske problem må løses gjennom samvær. Det er et skille mellom praktiske og teoretiske problemer, og misforståelsen er å overse eller neglisjere dette skillet.

Filosofen Jon Hellesnes uttrykker at det er prinsipielt umogeleg å løse praktisk-moralske problem gjennom instrumentell handling ut frå teoretiske vitenskapar, det vere seg psykologi, sosiologi eller systemteori (...) moralske og rettslege problem utgjør eit eige område – som berre delvis kan hentast inn av dei nemnde disiplinane, og at det berre er mogeleg å forhalde seg til dei gjennom omgrep som er særreigne og høvelege for dette området.

Optimalisme er høyt tempo. Vi tror det finnes instrumentelle løsninger på samhandlings- og kommunikasjonsproblemer. Dette er slik jeg forstår det instrumentalistiske mistaket.

I boka *Lett som en lek* kritiserer professor Kjetil Steinsholt den rådende tenkning om leken som et redskap for noe annet enn det den er og ikke som et mål i seg selv. Leken er jo barnas viktigste læringsmaskin, slik sosiologen professor Ivar Frønes uttrykker det. Dersom barnehagen skal ha mulighet til å forbindes med noe særegent, bør leken og vennskapet komme i høysetet fortere enn svint. Leken er et vågestykke og ikke et prosjekt, hvor kontrollen eller evidensen er målestokken. Det innebærer at læren om det å fungere – det å være – har forrang framfor den målbare kunnskapen i fellesskapet i barnehagen. Men det er vel nettopp det som er problemet at vi ikke tør heftes med noe som vi ikke kan vite så alt for mye om, noe farlig, uforutsigbart og rett og slett unyttig. Det er læring og arbeid som har

status i dagens samfunn, der lykkelig fritid og fri lek kan kjøpes. Leken ser ut til å ende som et vikarierende motiv i barnehagedebatten. Det er snakk om retorikk og lite realitet.

Hva med livslang leking?

Det er få forskere, politikere og andre med respekt for seg selv som vil hevde at leken ikke har en effekt i forhold til læring. Heller ikke jeg vil hevde det, men den effekten jeg vil knytte til lek i den forbindelse er at i leken lærer barna at de vil leke *mer*. Barn hevder selv som med én røst at det beste med barnehagen er at de får leke!

Det er også vanlig innen fritidsforskning å peke på at vi neppe vil sette pris på fritiden/leken dersom vi hadde fritid eller lekte hele dagen. Det viser at det kan være en misforståelse å knytte sammenhengen og helheten mellom barnehage og skole til likhet – til «Det Samme». Det er en selvfølge at vi må arbeide for å skape gode overganger i utdanningssystemet. Men ulikhet må få leve side om side som grunnlag for likeverdighet. Barn ønsker forandring. I vårt samfunn er ulikhet og endring det normale. Dette opplever vi i praksis når barna klager på at det er for mye lek og for lite læring når de begynner på skolen som seksåringer. Hvorfor må de samme verdiene gjennomsyre skole og barnehage? Hva gjør det til en selvfølge at de verdiene som er gode i skolen er gode for barnehagen? Hvor skoleutholdende tror vi barn er? Jeg mener selvfølgelig ikke at læring, erfaring eller erkjennelse skal bannlyses fra barnehagen. Det finnes flere former for kunnskap. Skolen skal formidle en form for kunnskap, men i barnehagen og i skolefritidsordningen skal barna kanskje få andre erfaringer og kunnskap i et nyansert læringsliv. Kanskje det er på sin plass å beskrive det som livslang leking?

Førskolelærere kan være stoffinnere. Vi må undre oss sammen. Da blir det sentralt å stimulere leke- og lærelysten og være bevisst på hvordan, hvorfor og når voksenstyrte og definerte aktiviteter dominerer hverdagslivet i barnehagen, på bekostning av barns demokratiske rett til å medvirke i planleggingen av egne liv og læringsaktiviteter.

Man kan fremheve betydningen av innlevelse, utfoldelse, aktivitet, deltakelse og prosessens betydning, men det er ikke dette vi forventes å vurdere eller måle. Er det mulig å verdsette en pedagogikk som kan ta i betraktning at både lek og læring har ulik betydning for barn og voksne, og å respektere dette i vårt samfunn der barnets medvirkning i demokratiske prosesser understrekes gang på gang? Tror vi at barna ønsker å bli målt opp mot de voksnes idealer om hva barn skal og bør være? Forberedelse til fremtiden er det mer enn nok av i barnehagens pedagogikk: Hva med kunsten å fange øyeblikket?



Artikkelforfatteren: Einar Juell er spesialkonsulent i utredningsavdelingen i Utdanningsforbundet. Han er førskolelærerutdannet med hovedfag i barnehagepedagogikk (foto: Tore Brøyn).

Flukten fra barnehagene

Førskolelærerflukten fra barnehagene har stanset, hevder artikkelforfatterne.

Førskolelærermangelen er likevel stor og voksende på grunn av den store utbyggingstakten.

På lengre sikt er det likevel grunn til optimisme. Nytt er at stadig flere såkalt godt voksne utdanner seg til førskolelærere og at gjennomsnittsalderen dermed øker.

Av Lars Gulbrandsen og Gunn Karlsen

Målet om full barnehagedekning rykker stadig nærmere. I 2006 fikk 11.500 flere barn plass. Ifølge utbyggingsplanene står vi foran en ny rekord i 2007, og i alle fall et stykke ut i 2008 vil målet om full barnehagedekning trolig bli nådd. Ved å løse ett problem har man imidlertid forsterket et annet.

Den store utbyggingen har økt vanskene med å rekruttere et tilstrekkelig antall ansatte med pedagogisk utdanning. Ved utgangen av 2006 var det ansatt 2934 styrere og pedagogiske ledere uten godkjent førskolelærerutdanning. De nesten 20.000 nye plassene som kreves for å få full barnehagedekning, vil først og fremst gå til de minste barna, og vil utløse et behov for nesten 2500 nye pedagogiske ledere. I 2006 ble det utdannet bare 1272 førskolelærere, og antall nye studenter som ble

tatt opp i 2004 var kun ubetydelig høyere enn i 2003. En rekordhøy utbygging i 2007 vil derfor også bety en rekordhøy mangel på personale som oppfyller dagens kompetansekrav. Deretter vil imidlertid situasjonen gradvis bedres, ikke minst fordi nesten ingen pedagogiske ledere og styrere vil gå av med alderspensjon i de nærmeste åra. Av de førskolelærerne som arbeidet i barnehage i 2005, var det bare fem som fylte 68 år i 2006, og like få som vil gjøre det i 2007.

Flere enn nok har utdannet seg

Ved utgangen av 2005 fantes det ifølge registerdata fra Statistisk sentralbyrå (SSB) 37.015 personer med førskolelærerutdanning og som samtidig var i yrkesaktiv alder, det vil si yngre enn 68 år. Dersom vi trekker fra de 109 med førskolelærerutdanning som passerte 68 år i 2006 eller vil gjøre det i 2007, og legger til de ca 2500 nye som vil ta eksamen i 2006 og 2007, vil vi nå full barnehagedekning med ca. 39.400 førskolelærere i yrkesaktiv alder. Dette vil gi et forholdstall mellom barn i barnehage og førskolelærere på 6,5.

Nå vet selvsagt alle at slike regnestykker er høyst urealistiske. I hele etterkrigstida har førskolelærernes flukt fra barnehagene vært et vedvarende problem. På 1960-tallet ble frafallet nøye fulgt gjennom barnehagenes årsmeldingsrapportering. Både på 1970-tallet og på 1980-tallet ble fenomenet beskrevet og forsøkt forstått gjennom flere store, representative intervju- og spørreskjemaundersøkelser.

Problemet den gang var særlig det store frafallet fra yrket kort tid etter eksamen.

I 1970 var for eksempel bare halvparten av dem som hadde tatt eksamen tre til fem år tidligere (mellom 1965 og 1967) fortsatt på plass i barnehagene. Bare en tredel av dem som hadde tatt eksamen mellom 1960 og 1964 var fortsatt å finne i barnehagen i 1970. Svært få førskolelærere arbeider andre steder enn i barnehager. Det var hjem til husmorrollen og til rollen som hjemmeværende småbarnsmor de fleste forsvant, og det var heller ikke mange som returnerte til barnehagearbeid etter at den mest intensive småbarnsfasen var tilbakelagt. De nye førskolelærerne var den gang i hovedsak ugifte jenter i første halvdel av 20-åra, og de gjorde i det store og hele de samme valg som sine medsøstere.

Det at man måtte utdanne mellom to og tre førskolelærere for å få en førskolelærer som over tid arbeidet stabilt i barnehage, var imidlertid samfunnsmessig sett sløsing med utdanningsressurser og viktig kompetanse.

Etter 1970 har flukten fra barnehagen fortsatt, men i stadig mindre grad til en yrkespassiv tilværelse. I 2005 var det færre enn 10 prosent av alle med førskolelærerutdanning som ikke var yrkesaktive. Blant førskolelærerutdannede helt opp til 60 års alder var andelen yrkespassive under 10 prosent. Bare halvparten av førskolelærerne var å finne i barnehagen, men denne andelen falt jo lengre tid som var gått siden avlagt førskolelærereksamen. Samtidig økte andelen som var yrkes-

Artikkelforfatterne:

Lars Gulbrandsen er forsker ved Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), og har gjennom flere år forsket på barnehagerelaterte tema. Gunn Karlsen er master i barnehagepedagogikk fra Høgskolen i Oslo, og har flere års erfaring som pedagogisk leder i barnehage (foto: Erik Sundt).



har stanset



aktive i andre yrker. Tegner vi en graf etter eksamensår for andelen som arbeidet i barnehage og en tilsvarende graf for andel sysselsatt i andre yrker, krysser disse grafene hverandre 17 til 18 år etter avlagt eksamen.

For dem som tok eksamen før dette, altså før 1988, er sannsynligheten større for at de førskolelærerutdannede arbeider utenfor enn i barnehagen, og sannsynligheten er større jo lengre tid som har gått siden de tok eksamen.

I grunnskolen eller i velferdsstatens kjerneyrker

Hvor finner vi så de drøyt 40 prosent av førskolelærerne som verken arbeider i barnehage eller er yrkesaktive?

Den viktigste arbeidsplassen for disse er uten tvil grunnskolen. Her finner vi nesten halvparten av de yrkesaktive som ikke er beskjeftiget i barnehage. Nesten hver femte førskolelærer tjener dermed til livets opphold i grunnskolen. Førskolelærere som arbeider i grunnskolen er klart eldre enn førskolelærere som er i barnehagen, så overgang til skolen har tydeligvis vært en måte å gjøre karriere på for førskolelærere.

Denne overgangen var særlig sterkt på 1990-tallet. I 2000 arbeidet 25,6 prosent av alle førskolelærere i yrkesaktiv alder i grunnskolen, mot 44 prosent i barnehage. Den sterke barnehageutbyggingen i årene etterpå har både skapt et stort behov for førskolelærere, men også økte muligheter for dem som vil benytte sin førskolelærerkompetanse

til arbeid i barnehagen. Mellom 2000 og 2005 var det en tilvekst på 6600 personer med førskolelærerutdanning i barnehagene. Til sammenlikning økte antall førskolelærere i grunnskolen bare med 169 ansatte.

I samme periode var det også en betydelig økning av antall yrkesaktive førskolelærere som arbeidet verken i barnehage eller i grunnskolen. Dette dreide seg om 6171 personer i 2000 og 7825 i 2005, altså en vekst på 1654 personer. Frafallet til andre yrker har altså ikke stanset.

Hva slags andre yrker er det som frister førskolelærerne? For de første er det liten overgang til privat sektor. En av fire er engasjert i en eller annen form for undervisning, drøyt en av ti arbeider i helsesektoren og to av ti utfører sosial- og omsorgstjenester. Førskolelærerne befinner seg altså i det man ofte kaller velferdsstatens kjerneyrker. Ofte er dette yrker der det er stor mangel på arbeidskraft.

Halvparten med tilleggsutdanning

På 1960- og 1970-tallet var ekteskap og barn den umiddelbare foranledningen til at førskolelærere raskt forsvant fra barnehagen. I de senere år synes det å ta videreutdanning å sette i gang en prosess som ofte ender i arbeid et annet sted enn i barnehagen.

I 2005 hadde drøyt halvparten av førskolelærerne tatt en eller annen form for tilleggsutdanning. Av disse var 37 prosent fortsatt ansatt i en barnehage. Av førskolelærere som ikke hadde tatt noen form for videreutdan-

ning, befant 65 prosent seg fortsatt i barnehagen.

I de data vi har fått utlevert fra SSB er det trukket et skille ved oktober 1996. Vi kan dermed dele dem med tilleggsutdanning i tre grupper: De som har påbegynt og avsluttet sin tilleggsutdanning før oktober 1996, de som har tatt tilleggsutdanning både før og etter dette tidspunkt, og de som har fullført all sin tilleggsutdanning etter 1996. Sammenliknet med førskolelærere uten tilleggsutdanning har disse tre gruppene det til felles at flere er ansatt i grunnskolen og færre er ansatt i barnehagen.

Men det er likevel forskjell mellom de tre gruppene med ulik tidsplassering av sin tilleggsutdanning. Blant dem som gjorde seg ferdig før 1996 arbeider en firedel i grunnskolen og en firedel i barnehagen.

Grunnskolen er den største avtaker av førskolelærere som har tatt tilleggsutdanning både før og etter 1996. Her finner vi hele 43 prosent i grunnskolen, mens bare 17 prosent har blitt i barnehagen. Dette er sannsynligvis en følge av Reform 97 som ikke bare flyttet et helt årskull småbarn fra barnehage til skolen, men også førte til at en stor del av førskolelærerne fulgte med.

I gruppen med den nyeste videreutdanningen, fullført etter 1996, er forholdet mellom grunnskole og barnehage snudd på hodet. Av disse arbeidet 45 prosent i barnehage og 29 prosent i grunnskolen.

Hovedtyngden av dem som har tatt tilleggs-



utdanning er i utdanningsregistret oppført med det som kalles videreutdanning for allmenn- og førskolelærere. Dette gjelder 30 prosent av alle førskolelærere, og 60 prosent av dem som har tatt videreutdanning. Den nest største enkeltutdanningen er spesialpedagogikk, som vi finner hos drøyt 5 prosent av alle førskolelærere og drøyt 10 prosent blant dem som har tatt mer utdanning. Videreutdanningen synes å være relevant for videre arbeid i barnehagen. De fleste som tar tilleggsutdanning forblir også på det som vanligvis kalles lavere nivå av universitets- og høyskoleutdanning. Bare ca 1,5 prosent av førskolelærerne hadde skaffet seg utdanning på hovedfags- eller masternivå.

Ny trend: De blir!

Den store barnehagesatsingen hadde vært langt vanskeligere å få gjennomført på en forsvarelig måte dersom førskolelærerne hadde søkt seg bort fra barnehagene i samme omfang som tidligere. Det er nå nemlig klare tegn på at flukten fra barnehagene har stanset opp.

Dersom vi ser på alle førskolelærere som utdannet seg før årtusenskiftet og som fortsatt var i yrkesaktiv alder i 2005, er det samlede frafall for perioden 2000 - 2005 kun på 44 personer - av 9148 førskolelærerutdannede. Halvparten av de 44 som forsvant var mellom 65 og 67 år gamle i 2005.

Blant de 8458 førskolelærere som var under 55 år i 2005, var det 34 flere som arbeidet i barnehage i 2005 sammenliknet med i 2000.

Les mer:

Gunn Karlsen: *Hvor er de? Hva gjør de? Kartlegging av førskolelærernes yrkesaktivitet og yrkesstabilitet. Masteroppgave i barnehagepedagogikk. Høgskolen i Oslo, mai 2007.*

Lars Gulbrandsen: *Full dekning, også av førskolelærere? NOVA Skriftserie 04/07*

Man skal ikke legge for stor vekt på at tallene kan synes små. Det nye er at det ikke er lenger skjer noen reduksjon av de barnehageansatte. Dette mønstret er også ganske nytt. Mellom 2000 og 2002 synes mye å være ved det gamle ved at det skjedde en reduksjon av barnehageansatte i alle aldersgrupper. Fra 2002 til 2005 har det imidlertid blitt flere barnehageansatte førskolelærere i alle aldersgrupper helt opp til 60 år.

Også de nyutdannede førskolelærerne går i økende grad til barnehagene. Vi har sett på utdanningskullene fra og med 1998 og undersøkt hvor mange som arbeidet i barnehage to år etter avlagt eksamen. I 2000 var det tilfelle for 56 prosent av dem som hadde vært ferdig utdannet førskolelærer i to år. For hvert år senere har denne andelen steget. I 2005 var 72,6 prosent av dem som var ferdig utdannet førskolelærer to år tidligere fortsatt i barnehagen.

De nyutdannede blir eldre

Det er ikke lenger bare unge gutter og jenter som tar førskolelærerutdanning. Stadig flere avslutter sin førskolelærerutdanning i relativt høy alder slik at dagens nye førskolelærere er betydelig eldre enn tidligere eksamenskull.

Tyngdepunktet i aldersfordelingen har riktignok ikke endret seg så mye. Det vi kan kalle medianalder for nye førskolelærere, den alder som deler en gruppe sortert fra den yngste til den eldste i to like store deler, var 23 år blant dem som tok eksamen på 1970-tallet. Blant dem som tok eksamen etter årtusenskiftet var medianalderen økt til 26 år, i realiteten en økning på bare to år ettersom utdanningen i mellomtida var blitt treårig. De yngste får imidlertid selskap med stadig flere som er noe eldre.

Den alderen som skiller ut den eldste fjerdeparten steg i samme periode fra 25 til 30 år. På 1970-tallet var hver tiende nye førskolelærer 27 år eller eldre, etter tusenårsskiftet er hver tiende nye førskolelærer 38 år eller eldre. Endringen i retning stadig mer voksne før-

skolelærere er fortsatt på gang. Blant dem som tok eksamen i 2005 var hver fjerde 35 år eller eldre, mens hver tiende var 43 år eller mer. Av de 9781 førskolelærerne som ble utdannet i årene 2000 til 2005 var det så mange som 880 som var 40 år eller eldre det året de tok eksamen.

Størst mangel i Oslo og Akershus.

56,4 prosent av de 1539 dispensasjonene som ble registrert ved utgangen av 2006, gjaldt stillinger i Oslo eller Akershus. Av førskolelærere i yrkesaktiv alder var 6896 bosatt i Oslo eller Akershus ved utgangen av 2005. 3368 av disse arbeidet i barnehage. Av disse var 823 under 30 år. Antar vi at disse er rekruttert fra fem utdanningskull, blir det ikke mer enn 165 nye, unge førskolelærere per år.

Utbyggingen av barnehager vil fortsette i stort tempo i Oslo i 2007. Dette skyldes ikke minst en stor etterspørsel som kan føres tilbake til det som kalles sentralisering av fødsler. Unge menn og kvinner strømmer til våre største byer som aldri før. Hadde dagens førskolelærere vært som de var på 1960- og 1970-tallet, det vil si unge, ugifte kvinner, ville de nettopp ha tilhørt den gruppen som i våre dager søker de muligheter de finner i våre største byer. Det betydelige innslaget av godt voksne blant de nye førskolelærerne tilsier at vi har å gjøre med en langt mindre mobil arbeidskraft enn det som hadde vært tilfelle om det bare hadde dreid seg om svært unge mennesker uten familieforpliktelser.

Man kunne kanskje, på linje med nye legers turnustjeneste, foreslå en turnustjeneste for nye førskolelærere i landets største byer, men et slikt tiltak ville neppe få flere til å velge denne utdannelsen. I Oslo og Akershus bor det nesten 2000 førskolelærere mellom 30 og 50 år som ikke arbeider i barnehage. Det er tvilsomt om man oppnår noe mer innenfor denne gruppen enn å stanse frafallet, og det i seg selv er viktig nok.

Flere kommuner i Akershus frister førskolelærere med gode betingelser. Vi har foreløpig ingen systematisk kunnskap om hvorvidt dette blir et nullsum spill mellom kommuner og private eiere der de som lar seg friste allerede er på plass i barnehagen, eller om tilbudene også frister førskolelærere vekk fra andre yrker. Den viktigste nyrekrutteringen må nok komme fra førskolelærere som blir utdannet i de områder av landet der etterspørselen er størst. Derfor blir den geografiske dimensjonering av utdanningstilbudet svært vesentlig.

Ny bok

- En kunnskapsbank

– Dette er ingen implementeringsveileder, men heller en ressurs- og kunnskapsbank for nye generasjoner av førskolelærere, de som ikke har barnehagetradisjonen i kroppen, sier Monika Røthle om *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (Universitetsforlaget).

Monika Røthle, førstelektor ved Institutt for førskolelærerutdanning ved Universitetet i Stavanger (UiS), er medredaktør til og medforfatter av boken. Den andre redaktøren, og også medforfatter, er professor Thomas Moser ved Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold (HiVe).

Viktige spørsmål

- Vi har et spørsmålstegn i tittelen. Spørsmålstegnet er viktig, sier Røthle. – En ny rammeplan betyr jo ikke nødvendigvis en ny praksis. Hvorvidt praksis endrer seg, vil avhenge av vilkårene for en ny praksis. I den forbindelse er det viktig å framheve at deler av boken er en artikulering av den tradisjonelle barnehagepolitikken.

Spørsmål fordrer svar, og Røthle fortsetter: - Vi synes den nye planen, akkurat som den gamle, er forankret i en nordisk sosialpedagogisk tradisjon. Vi står ikke overfor noen grunnleggende kursendring, men heller overfor en utvidelse av den gamle, hevdvunne. Læring av språk, matematikk og diverse andre fagområder, samt konkretiserte faglige krav til personalet, er ikke noe nytt, men alt dette framstår med større tydelighet i den nye planen.

Ingen angst for det «skolske»

I boken påvises det at knapt noe er nytt under solen, heller ikke spørsmålet om barns medvirkning og rettigheter. Formuleringene i rammeplanen om barns

**Thomas Moser og
Monika Røthle (red.)
NY RAMMEPLAN –
NY BARNEHAGEPEDAGOGIKK?
Universitetsforlaget
ISBN 9788215010793
150 sider, 249 kroner**

medvirkning er neppe mer enn radikaliseringer av et lenge eksisterende syn på barn i Norden. Røthle viser til De castbergske barnelover, vedtatt i tiden før første verdenskrig, som et norsk eksempel på holdninger til barns rettigheter.

Redaktørene har ingen angst for den «skolske» barnehagen. Moser avviser at rammeplanen innebærer noen «skolifisering». Planen tar imidlertid det skoleforberedende på alvor. Marit Alvestad og Anita Berge har skrevet kapitlet *Å bygge bro mellom barnehage og skole*, som Moser karakteriserer som et meget viktig kapittel.

Med kritiske blikk

Medforfatterne er med andre ord flere. Etter Mosers og Røthles prolog om rammeplanen følger bokens del 1, *Barnehagehistorie, politikk og styring*, skrevet av nærmest legendariske Unni Bleken (nå pensjonist, hedret med Kongens fortjenstmedalje i gull, se blant annet Første steg nr. 1 i år), professor Jan-Erik Johanson ved Høgskolen i Oslo (UiO), professor Frode Søbstad ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim,



Monika Røthle og Thomas Moser presenterer *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* som en ressurs- og kunnskapsbank for nye generasjoner av førskolelærere.

Petter Ingeberg, tidligere barnehagekonsulent i Kristiansund kommune i Møre og Romsdal og forfatter av flere bøker for barnehage- og skolefritidsområdet, og professor Jeanette Rhedding-Jones ved HiO, i tillegg til Røthle.

Johanssons kapittel har tittelen *Familj, fabrikk eller natur* – en kommentar til den norske barnehagens situation i dag, et kapittel redaktørene vil karakterisere som bokens kanskje mest kritiske. Og «kritikk» opptar også Søbstad med kapitlet *Rammeplanen i et kritisk lys* og Rhedding-Jones med kapitlet *Kritiske perspektiver på rammeplanen og nasjonal styring*.

Noe nytt og felles

Del 2, *Barnehagens pedagogiske virksomhet*, er skrevet av professor Gunvor Løkken ved DMMH, Moser og høgskolelektor Thor Sanna (HiVe), høg-

skolelektor Kristin Ryjord Tholin ved HiVe, førstelektor Sonja Kibsgaard ved DMMH, og nevnte Alvestad og Berge, henholdsvis førsteamanuensis og universitetslektor ved UiS. Boken avrundes med en epilog skrevet av redaktørene.

Løkken argumenterer i kapitlet *Barnehagepedagogikk og dannelse* for at barnehageloven og rammeplanen kamouflerer dannelsesbegrepet og -tenkningen. Ryjord Tholins kapittel *Omsorg og medvirkning* tar for seg de to begrepene i relasjon til hverandre, altså ikke hver for seg. Alvestad og Berge presenterer konkrete eksempler på gode sammenhenger mellom barnehage og skole, og de gir uttrykk for optimisme i forhold til å ivareta begge egenart samtidig som det kan skapes noe nytt og felles.

Les nytt om bøker hver uke:
boknyheter

på Første steg nett
utdanningsforbundet.no/forstesteg

De små under tre – en utfordring for barnehagen

Barnehagepersonale som arbeider med barn under tre år trenger en kompetanseheving, framholder artikkelforfatterne, ettersom førskolelærerutdanningen har hatt en tendens til å neglisjere disse barna. Her presenterer de Omsorgsprosjektet, som innebærer en nærstudie av hverdagslivet til de yngste barna i barnehagen.

Av Jan-Erik Johansson og Nina Winger

Barnehagene i Norge preges av store forandringer på mange plan (Andenæs & Johansson, 2004; Gulbrandsen, Johansson & Nilsen, 2002). Satsing på full barnehagedekning medfører at det er blitt mange flere barn under tre år i barnehagene. Det er en forpliktelse og utfordring for barnehagen at disse barna får erfare barnehagen som et meningsfullt sted å være, og at foreldrene kan føle seg trygge på at virksomheten har høy kvalitet.

Barnehagen har nye styringsdokumenter som *Lov om barnehager* (2005) og *Rammeplan for barnehager* (2006). Denne rammeplan er ikke så detaljert som den tidligere fra 1995 (Barne- og familiedepartementet, BFD). Detaljstyringen gjennom lov og rammeplan er redusert, som i Danmark og Sverige. For å støtte arbeidet i barnehagene har Kunnskapsdepartementet gitt ut temahefter om barns medvirkning, samisk kultur, informasjon og kommunikasjonsteknologi (IKT), språklig og kulturelt mangfold, natur og miljø, og menn i barnehagen og likestilling i det pedagogiske arbeidet. Et hefte (Sandvik 2006) diskuterer småbarns liv i samspill med voksne og rammeplanens krav i arbeidet med småbarn.

Forskning gir kunnskap

Når stadig flere yngre barn tilbringer store deler av sitt dagligliv i en pedagogisk institusjon som barnehagen, trengs kunnskaps- og kompetanseutvikling. Det er en utfordring at det er mangel på personale som har lang erfaring med å arbeide med de yngste barna, en følge av at det tidligere fantes få plasser for barn under tre år. Personalet må bli godt rustet til å handle profesjonelt, og til å reflektere over sitt arbeid. Ny forskningsbasert kunnskap kan gi et viktig bidrag til kompetanseheving i barnehagesektoren og i arbeidet med de yngste barna. De siste årene har det vært en betydelig økning i forskning om barn og barndom innen utviklingspsykologi (for eksempel Sommer 2003), barndomssosiologi (for eksempel James, Prout, & Jenks 1998), og på mange andre fagfelt. Det nye synet på barn og barndom har stor betydning for pedagogisk tenkning, og begynner også å få innflytelse i pedagogisk praksis.

Perspektiver på barn og barndom er under forandring i samfunnet som helhet. I dag er vi opptatt av spørsmål om barns rettigheter, demokrati, muligheter for deltakelse og konstruktive lærings- og rela-

sjonsprosesser (se for eksempel Bae 2004, Dahlberg & Moss 2005; Eide & Winger 2005; James & James 2004; Kjørholt 2004; Moss, Clark, & Kjørholt 2005). Barns rettigheter er styrket gjennom FNs barnekonvensjon av 1989 (BFD 1999). Barn har rett til å bli hørt, sett og forstått, og til meningsyttringer og deltakelse. Den nye rammeplanen er i stor grad forankret i dette nye barndomsparadigmet, blant annet ved vektleggingen av medvirkning og rettigheter (jf Bae 2006; Eide & Winger 2006). Sandvik (2007) er opptatt av utfordringene når de yngste barna skal få medvirke i barnehagen. I tråd med Gillund (2006) og Hognestad (2007) anser hun at barnehagefeltet må fokusere de yngste barnas muligheter for medvirkning. Blant annet er det viktig å rette søkelyset mot hvordan de aller yngste barnas ikke-verbale «stemmer» kan bli hørt i barnehagen.

Når den nye rammeplanen omsettes i praksis må dette forankres både i personalets erfaringer med arbeid med småbarn, og utviklingen innen barnforskning. Forskning om barn og barndom har langt på veg revolusjonert vårt bilde av særlig de små barna, men samtidig trenger vi mer systematisk kunnskap om hvordan den nye barndomsdiskursen kommer til uttrykk i barnehagens hverdagsliv. Forskning om barnehagepedagogiske spørsmål var lenge meget begrenset i sammenlikning med forskning om barn innen andre fagfelt. Først nylig har den statlige finansieringen av barnehageforskning begynt på alvor, og det betyr også at forskningen omkring småbarns liv i barnehagene nå tar fart. Den norske barnehageforskningen har flere spennende trekk, og vi ser økning i forskningsaktivitet som retter oppmerksomheten mot barnehagens indre liv og de yngste barnas situasjon (jf Løkken 2000, Greve 2007).

Omsorgsprosjektet

I samarbeid med *Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring* (NOVA) har Høgskolen i Oslo (HiO) utviklet det felles forskningsprosjektet *Barns omsorgskarrierer. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder*. Prosjektet har støtte fra Forskningsrådet for perioden 2004-2008. Intensjonen er å bidra til kunnskapsutvikling om småbarns hverdagsliv i Norge. Forskerne fra NOVA¹ og HiO² retter søkelys mot småbarns omsorgssituasjon og hverdagsliv ut fra ulike faglige ståsteder.

Ved NOVA studeres foreldrenes valg av omsorgstilbud for barn under tre år gjennom en longitudinell studie av foreldres valg av omsorgsløsninger for sine småbarn. Målet er å få vite hvordan foreldre organiserer omsorgen for barna sine i samspill med andre omsorgsgivere, arbeidslivet og barna selv. Hva slags dagligliv får småbarna, som en konsekvens av foreldrenes valg? NOVA's delprosjekt bygger

1) Prosjektleder ved NOVA er Agnes Andenæs, prosjektmedarbeidere ved NOVA: Lars Gulbrandsen, Kari Stefansen, Gunhild Farstad og masterstudenter ved UiO/NOVA

2) Prosjektleder ved HiO og hovedansvarlig for samarbeidsprosjektet: Jan-Erik Johansson. Prosjektmedarbeidere ved HiO: Anne Greve, Brit Eide, Ellen Os, Simen Mæhlum, Nina Winger og masterstudenter ved HiO.

på et omfattende empirisk materiale, hvor ca 50 småbarnsfamilier av ulike typer er representert.

Ved HiO gjennomfører vi kvalitative studier av barnehagen for de yngste barna gjennom en nærstudie av 10 barnehager i ulike bydeler i storbyen, og i noen kommuner i østlandsområdet. Gjennom utvalget håper vi å få et nyansert bilde av hverdagslivet for de yngste barna. Tilværelsen i barnehagen er mangefasettert. Barn og voksne erfarer svært forskjellige dagligliv i barnehagene. Vi vil derfor gi eksempler på hverdagsliv i barnehagen. Vi fokuserer på alminnelige situasjoner og gjøremål. Vi vil beskrive hva som skjer i løpet av barnehagedagen: Dagens struktur, aktiviteter og relasjoner. Vi tilstreber å se hverdagen slik den kan fortone seg fra barns ståsted, blant annet ved at vi lar to «veiviserbarn» føre oss inn i barnehagens verden (jf Os 2007). Det er de ulike situasjonene barna befinner seg i løpet av dagen, og ikke enkeltindividene, som i fokus. Eide (2007) har observert rutiner og valg av dagsmomenter, og funnet en stor del likheter i de barnehagene vi studert. Vi gjennomfører også fokussamtaler med personalet om hvordan de ser på hverdagslivet og vurderer sin virksomhet og hvilke visjoner de har i sitt daglige arbeid (Winger 2007b). Vi intervjuer også eldre førskolelærere som bidrar til å gi et historisk perspektiv på dagens barnehageideologi og praksis, og som kan gi innblikk i hvordan faglige prioriteringer, praksiser og legitimeringer av det pedagogiske arbeid har endret seg i løpet av de siste 40 - 50 årene (Greve & Johansson 2007).

Tilstreber nærhet til det livet som studeres

Vi anvender en kombinasjon av mikroetnografisk tilnærming, dokumentasjon, notater, videoobservasjoner, foto, fokussamtaler med personalet og uformelle barnesamtaler. Slike kvalitative nærstudier krever at vi går tett på de hverdager vi studerer. Det handler om å beskrive, reflektere over, og analysere de situasjoner vi møter. Det fordrer etisk standard, sensitivitet og respekt for de små og store barnehageaktørenes integritet og personvern (for utdyping se Winger 2007b). En av våre informanter sier at å arbeide med små barn i barnehagen er «å jobbe på gulvet» (Winger 2007a). Å forske i hverdagslivet innebærer også å tilstrebe en nærhet til det livet som vi studerer, vel vitende om at vi kommer utenfra, og ser fragmenter av en komplekse virkelighet.

Studenter ved masterstudiet i barnehagepedagogikk deltar enten som prosjektmedarbeidere eller gjennom assosierte masterprosjekter. I den første del av prosjektperioden var masterstudenter løst assosierte til hovedprosjektet. Mæhlum (2006) har undersøkt småbarns estetiske væremåte i barnehagen. Gillund (2006) har studert småbarns medvirkning i garderobesituasjonen. Pedersen (2006) har gjort en analyse av hvordan 'tid og rom' kan virke regulerende for barns hverdagsliv i barnehagen, mens Wos (2006) har studert småbarns hverdagsliv i polsk barnehage. Hognestad (2007) har sett på ettåringens medvirkning i barnehagen med fokus på kommunikasjon mellom voksne og barn, og Karlsen (2007) har sett på førskolelæreres yrkesstabilitet. Flere studenter er i gang med, eller starter prosjekterelatert forskning i studieåret 2007/2008. Masteroppgavene er selvstendige arbeider, men er av metodologisk relevans og bidrar til å tegne et mer nyansert bilde av småbarns mangfoldige barnehageliv.

Forskningskontekst

Et mål med prosjektet er å videreutvikle forsk-



ningsmetodologisk kompetanse innen barnehageforskning blant de yngste barna, ved å vurdere og å videreutvikle ulike metodologiske tilnærmingsmåter. Da må vi invitere småbarn, foreldre og personale til deltakelse i hverdagslivsforskning. Kritisk analyse av ulike aspekter av «medvirkning» for de yngste barna, er blant de sentrale tema som vies oppmerksomhet i vårt prosjekt. Her vil vi samarbeide med et forskningsprosjekt ved HiO som har fått støtte fra Forskningsrådet: *Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv: Fokus på de yngste i barnehagen*. Prosjektleder er førsteamanuensis Berit Bae ved HiO.

Forskning i hverdagslivet i barnehagen må sees i en større sammenheng. En måte er å relatere til idéhistorisk forskning om barnehagen (for eksempel Allen 1991; Johansson 2004; Korsvold 1997). Et idéhistorisk blikk vil kaste lys over sentrale spørsmål i dagens barnehage.

Som en videreføring av Omsorgsprosjektet arbeider vi ved HiO med prosjektet *Barnehagen som arena for pedagogisk forskning*, med støtte av Forskningsrådet under ledelse av professor Jan-Erik Johansson og professor Jeanette Rhedding-Jones. Vi vil se nærmere på pedagogiske endringsområder som flerkulturalitet og de minste barna i barnehagen. Vi vil også oppdatere kunnskapsstatus innen småbarns-pedagogisk forskning, og se på norsk barnehagehverdag i et internasjonalt perspektiv. Vi vil utvikle en oppdatert vitenskapshistorisk studie av kunnskapsutviklingen innen forskning på barn under tre år i barnehagen med fokus på Europa. Hensikten er å gi en virkningshistorisk studie, for å se hvordan balansen mellom ulike interesser har vært (førskolelærerne, lærerne og psykologer og andre involverte) og se hvordan ulike paradigmer har utviklet seg i ulike land.

Et annet delprosjekt er å se på småbarns dagligliv og videreutvikle forskning om vennskap mellom småbarn i barnehagen (ansvarlig er Anne Greve). Delprosjektet *Den flerkulturelle barnehagen* bygger på forskning innen forskningsgruppen *Arena for flerkulturell kompetanse*, og fokuserer konsekvenser av flerkulturell pedagogikk i førskolelærerutdanningen, samt diskurser om læring, kunnskap og vitenskap innen flerkulturell pedagogikk.

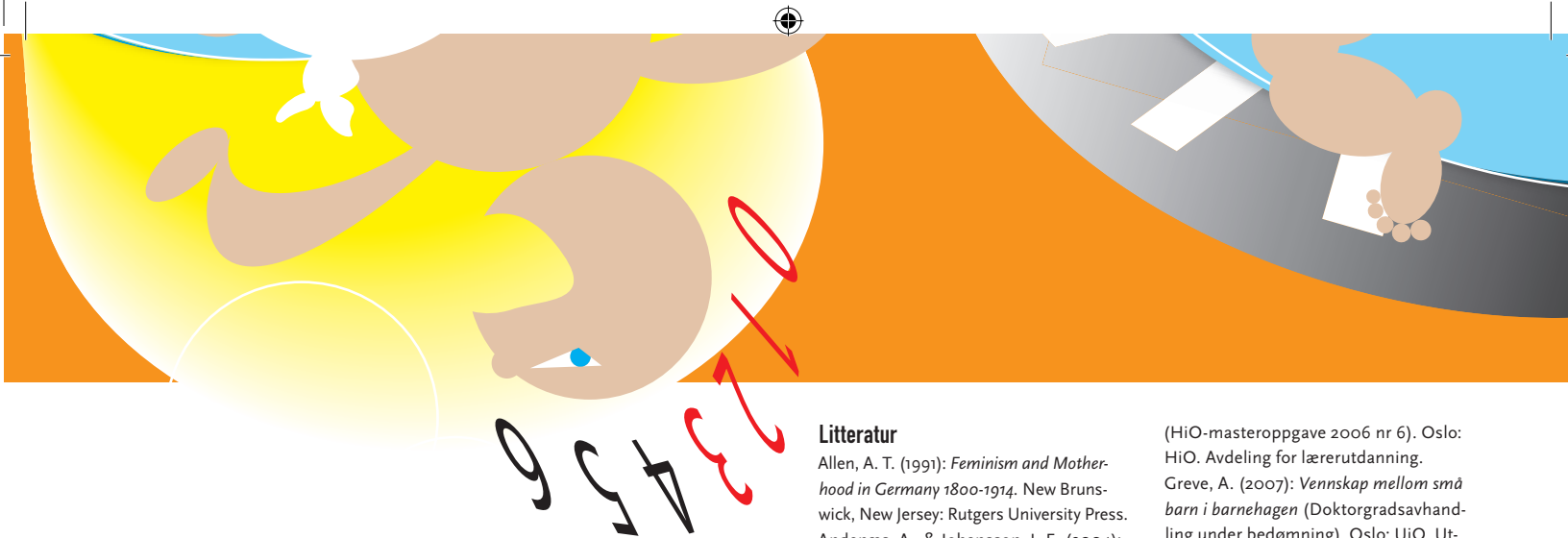
Barneomsorg – verdivalg og prioriteringer

De empiriske eksemplene vi studerer, må sees i sammenheng med andre settinger og kulturer (jf Wos 2006). Komparative studier blir sentrale referansepunkter for vår forskning, og vi vil utvi-



Høgskolen i Oslo (foto: Erik Sundt). Nina Winger er førsteamanuensis i barnehagepedagogikk samme sted (foto copyright HiO). Begge er medarbeidere i prosjektet *Barns omsorgskarrierer. Barnehagen som et ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder*, støttet av Forskningsrådet.

Om artikkelforfatterne: Jan-Erik Johansson er professor i barnehagepedagogikk ved



kle kontakter med forskere i andre land. Et interessant trekk i dag er at begreper som 'kvalitetsledelse' og 'brukertilpasning', med omtale av foreldre og barn som 'kunder', blir stadig mer utbredt. I det pågående prosjektet spør vi også om hvordan ideene fra *New Public Management*, som er forankret i forbrukerpolitiske ideer og retorikk, vil utfordre barnehagesektoren. Forholdet mellom privat og offentlig omsorg henger sammen med småbarnsfamiliers opplevelse av «tidsklemme», kvinners og menns arbeidssituasjon i og utenfor hjemmet, og samarbeidet mellom hjem og barnehage. Å «sende» småbarn i barnehage har vært og er delvis ennå et emosjonelt ladet anliggende som berører private og politiske spørsmål om omsorg og ansvar, verdivalg og prioriteringer.

At det er ulike holdninger til småbarn i barnehage, kommer fram hos Farstad og Stefansen (2007) i NOVA-undersøkelsen. De sier at foreldre er opptatt av barns omsorg og utvikling, men at de har ulike argumenter og begrunnelser for sine valg. De mener grovt sett å finne to hovedkategorier med begrunnelser blant foreldrene. Forskerne sier at data selvsagt avspeiler ulike nyanser, men at de ser denne todeling i holdninger til barnehagen. En gruppe er mer opptatt av trygghet og nærhet, og mener i stor grad at dette best ivaretas av nære omsorgspersoner. De sier dermed at hjemmet er det beste alternativ for de yngste barna. Den andre meningen er at det er viktig at også de yngste barna får de sosiale utfordringer barnehagen kan gi. Intervjuene med foreldre kan avspeile motsetninger i den allmenne samfunnsdebatt, en polarisert diskusjon om hvorvidt barnehagen er et bra sted å være for de yngste barna.

Skal så småbarn «utsettes for pedagogikk»? Og i så fall: Hva er god pedagogikk for de yngste barna? En analyse av barnehagen som omsorgsarena for de yngste barna må sees i forhold til et overordnet perspektiv på barn og barndom.

Dagens oppgaver

De omfattende endringene i barnehagens hverdagsliv forplikter praksisfeltet og forskere til nyorientering og kritisk refleksjon. En utfordring for personalet er å oversette rammeplanen til praktisk barnehagepedagogikk for de aller minste barna. Mange savner praktisk erfaring med å arbeide med småbarn, og førskolelærerutdanningen har ikke alltid fokusert de minste barna. Personalet i barnehagene som arbeider med småbarn trenger en kompetanseheving.

Det trengs både beskrivende og kritisk forskning og et mangfold av tilnæringsmåter for å styrke kunnskapen om småbarn i barnehagen. Gjennom Omsorgsprosjektet vil vi utvikle eksisterende kunnskap om småbarns omsorgssituasjon og bidra til nyorientering i forhold til hvordan vi kan søke kunnskap om hverdagslivet for små og store mennesker i barnehagen.

Litteratur

- Allen, A. T. (1991): *Feminism and Motherhood in Germany 1800-1914*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Andenæs, A., & Johansson, J.-E. (2004): *Barns omsorgskarrierer: Barnehagen som et ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder: Revidert søknad om miljøstøtte 22.9.2004*. Oslo: HiO og Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring - NOVA.
- Bae, B. (2004): *Dialoger mellom førskolelærer og barn - en beskrivende og fortolkende studie* (Doktorgradsavhandling). Oslo: UiO, Utdanningsvitenskapelige fakultetet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Bae, B. (2006): Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. In B. Bae (Ed.), *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Barne- og familiedepartementet (1995): *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Departementet: Akademika.
- Barne- og familiedepartementet (1999): *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991* (5. ed.). Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barne- og familiedepartementet (2005): *Lov om barnehager: Lov 2005-06-17 nr 64*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005): *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Eide, B. (2007): *Noen trekk ved små barns dagligliv i barnehagen* (Manuskript under arbeid). Oslo: HiO, Avdeling for lærerutdanning, Omsorgsprosjektet.
- Eide, B., & Winger, N. (2005): From children's point of view: Methodological and ethical challenges. In P. Moss, A. Clark & A. T. Kjørholt (red.), *Beyond listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy.
- Eide, B., & Winger, N. (2006): Dilemmater ved barns medvirkning. In B. Bae (Ed.), *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Farstad, G. R., & Stefansen, K. (2007): Ett år og klar for barnehagen? Foreldres forståelser av små barns omsorgsbehov. *Barn*, 25(2), 29-47.
- Gillund, M. (2006): *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv* (HiO-masteroppgave 2006 nr 6). Oslo: HiO. Avdeling for lærerutdanning.
- Greve, A. (2007): *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (Doktorgradsavhandling under bedømmning). Oslo: UiO, Utdanningsvitenskapelige fakultetet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Greve, A., & Johansson, J.-E. (2007): *Arbeid med små barn i barnehagen under perioden 1950-1970: En intervjustudie* (Manuskript). Oslo: HiO, Avdeling for lærerutdanning, Omsorgsprosjektet.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., & Nilsen, R. D. (2002): *Forskning om barnehager: En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd: Område for kultur og samfunn.
- Hognestad, K. (2007): *Ettåringens medvirkning i barnehagen med fokus på kommunikasjon mellom voksne og barn* (Masteroppgave). Oslo: HiO: Avdeling for lærerutdanning.
- James, A., & James, A. L. (2004): *Constructing Childhood: Theory, Policy, and Social Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- James, A., Prout, A., & Jenks, C. (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press. 247 s.
- Johansson, J.-E. (2004): Fritt tänkande och samhandlande barn: Friedrich Wilhelm August Fröbel. In L. Løvlie & K. Steinsholt (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. (2007): *Førskolelæreres yrkesstabilitet (arbeidstittel stemmer denne tittelen??)* (Masteroppgave). Oslo: HiO: Avdeling for lærerutdanning.
- Kjørholt, A. T. (2004): *Childhood as a Social and Symbolic Space: Discourses on Children as Social Participants in Society* (Doctoral theses at NTNU 2004:152). Trondheim: Norwegian University of Science and Technology: Faculty of Social Sciences and Technology Management: Department of Education/Norwegian Centre for Child Research.
- Korsvold, T. (1997): *Profesjonalisert barndom: Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990* (Avhandling dr. art., Skriftserie fra Historisk institutt 20). Trondheim: Det historisk-filosofiske fakultet NTNU: Historisk institutt.

Fra Utdanningsakademiet: Vi kan tilby deg et kurs!

Her kort om kurs- og konferansetilbudet til førskolelærerne i tiden som kommer.

Den pedagogiske virksomheten

Kurset *Barnehagens pedagogiske virksomhet* arrangeres mandag 3. desember i Utdanningsforbundet, Hausmanns gate 17 i Oslo. Påmeldingsfrist er 9. november.

Foredragsholdere er Nina Bølgan, Svein Helgesen, Sonja Kibsgaard, Thomas Moser, Monika Røthle, og Grethe Thu Skadberg. Kurset koster 1200 kroner for medlemmer av Utdanningsforbundet – studentmedlemmer halv pris.



Førstelektor Sonja Kibsgaard ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, er blant dem som vil foredra om pedagogisk arbeid i Oslo 3. desember.

Leker som metode

Kurset "Inn gjennom leken" – *leker som metode for samhandling og inkludering* arrangeres onsdag 5. desember i Utdanningsforbundet, Hausmanns gate 17 i Oslo. Påmeldingsfrist er 16. november.

Foredragsholder er Eldar Skjørten. Kurset koster 1200 kroner for medlemmer av Utdanningsforbundet – studentmedlemmer halv pris.

Arbeidsglede

Konferansen *Glød, inspirasjon og arbeidsglede* avvikles mandag 10. og tirsdag 11. desember på Clarion Hotell Oslo Airport, Gardermoen. Påmeldingsfrist er 8. oktober.

Foredragsholdere er Leif Askeland, Per Oddvar Hildre, Kari Lossius, Svein Svebak, Grethe Wennes og Frank Aarebrot. Konferansen koster 2300 kroner for medlemmer av Utdanningsforbundet – 1200 kroner for studentmedlemmer.

Lyttende pedagogikk

Nå er vi over i 2008. Torsdag 21. februar og fredag 22. februar kommer Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi til Britannia Hotell i Trondheim i anledning kurset *Lyttende pedagogikk*. Påmeldingsfrist er 29. januar. Kurset koster 1800 kroner for medlemmer, 1200 for studentmedlemmer.

Ann Åberg (øverst) og Hillevi Lenz Taguchi kommer til Trondheim 21. og 22. februar 2008. Åberg er veileder for barnehagene i bydel Bromma i Stockholm, Lenz Taguchi er høgskolelektor ved Lärarhögskolan i Stockholm. De har gitt ut boken *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* (Universitetsforlaget), som har falt i svært god jord hos mange.



Konferanse i Grieghallen

Den store barnehagekonferansen i 2008 – *Barnehagens egenart – hva gjør jeg?* – arrangeres i Grieghallen i Bergen mandag 31. mars. Her blir det mye å glede seg over, irritere seg over, bli forbannet for, og inspirert og oppløftet av. Du får møte Torgeir Alvestad, Lisbeth Andresen, Loveleen Rihel Brenna, Jan Davidsen, Anne Furre, Marit Granholt, Helga Hjetland, Erik Sigsgaard, Torger Ødegaard, Solveig Østrem, m.fl.

Torger Ødegaard fra Høyre, Oslos barnehagebyråd, vil garantert skape temperatur blant de frammøtte i Grieghallen 31. mars neste år.



Gå inn på www.utdanningsakademiet.no – der vil du finne mer informasjon, og der vil du også finne ut hvordan du melder deg på det kurset eller den konferansen du vil delta

på. Du kan også ringe tlf 24.14.20.00 og spørre etter Aksel T. Mehlum, Marianne Langeland eller Per Arneberg, som vil kunne hjelpe deg.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for innholdet i og oppgavene til barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Løkken, G. (2000): *Toddler Peer Culture: The Social Style of One and Two Year Old Body-Subjects in Everyday Interaction*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.

Moss, P., Clark, A., & Kjørholt, A. T. (2005): *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy.

Mæhlum, S. (2006): *Rytme, dynamikk, rom og relasjoner i barns egeninitierte estetiske uttrykk: En mikroetnografisk studie av barn i alderen 1-3 år i barnehage* (HiO-masteroppgave 2006 nr 9). Oslo: HiO: Avdeling for lærerutdanning.

Os, E. (2007): *Små barns hverdagsliv* (Manuskript under arbeid). Oslo: HiO, Avdeling for lærerutdanning, Omsorgs-prosjektet.

Pedersen, K. E. (2006): *Barns subjektivering i tid og rom: En etnografisk studie med en poststrukturell tilnærming til en barnehageavdeling for barn under tre år* (Masteroppgave). Oslo: HiO: Avdeling for lærerutdanning.

Sandvik, N. (2006): *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Sandvik, N. (2007): *De yngste barnas medvirkning i barnehagen*.

Barn(1), 27-45.

Sommer, D. (2003): *Barndomspsykologi: Udvikling i en forandret verden* (2. rev. ed.). København: Hans Reitzel.

Winger, N. (2007a): *Vi jobber på gulvet: Fokussamtaler med personalet som arbeider med de yngste i barnehagen* (Manuskript under arbeid). Oslo: HiO, Avdeling for lærerutdanning, Omsorgs-prosjektet.

Winger, N. (Ed.). (2007b): *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen: Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer. (under arbeid)*. Oslo: HiO, Avdeling for lærerutdanning, Omsorgs-prosjektet.

Wos, E. (2006): *Om kjennetegn ved omsorgsrutiner for barn mellom 0 og 3 år* (Masteroppgave). Oslo: HiO: Avdeling for lærerutdanning.



Den salutogene barnehagen

Med utgangspunkt i postmodernismen og i tankene til medisinsosologen Aaron Antonovsky om det *salutogene* vil artikkelforfatteren gjøre barnehagen til et helsefremmende tiltak, støttet opp av bevisst pedagogisk tenkning om og hverdagspraksis i forhold til det gode liv i barnehagen.

Av Helen Mollatt

Barnehagen som et helsefremmende tiltak kan utledes av rammeplanen. Det helsefremmende arbeidet må ikke sees som et tillegg til barnehagens mange andre oppgaver, men som en del av den pedagogiske praksisen. Barnehagens potensial er stort innenfor helsefremmende arbeid. Jeg savner imidlertid en diskurs i barnehagefeltet om dette, og jeg spør om vi førskolelærere virkelig ser oss som deltakere i diskursen rundt barns helse. Jeg har et ønske om å søke teoretiske muligheter til å se barns måte å leve på som helsefremmende i seg selv.

Jeg vil her legge frem noen betraktninger av de utfordringene vi står overfor i forhold til barns helse. Jeg vil også forsøke å se disse

utfordringene i lys av noen nye tanker. Jeg ønsker å løfte frem arbeidet barnehagen som helsefremmende i seg selv, uten å kategorisere det som forbyggende. Den helsefremmende effekten av fysisk aktivitet og riktig ernæring står ikke i kontrast til kravet om barns rett til medbestemmelse - snarere tvert om.

«Det er vesentlig for det helsefremmende arbeidet at dette drives på tvers av ulike samsfunnssektorer, og ikke bare overlates til helsetjenesten» står det skrevet i Det store norske leksikons forklaring rundt begrepet helse. Barnehagen er en av arenaene som bør supplere helsetjenesten i dette arbeidet. Det er en stor andel av norske barns barndommer som leves i barnehagen. Jeg ser det derfor som viktig at barns helse debatteres innenfor fagfeltet, og at barnehagen og barns mange

friskhetsfaktorer blir viktige perspektiver i diskursen.

Fra et postmodernistisk ståsted ønsker jeg å se den pedagogiske hverdagspraksisen som vilkår for det helsefremmende. Gunilla Dahlberg (Lärarhögskolan i Stockholm), Peter Moss (University of London, Storbritannia) og Alan Pence (University of Victoria, British Columbia, Canada) siterer den polske filosofen og sosiologen Zygmunt Baumann (1925 -) (1993, s. 98) der han sier: «Postmodernisme er modernisme som har innrømmet den manglende nytten av sitt opprinnelige prosjekt. Postmodernisme er modernisme som har forsonet seg med sin egen umulighet – og som er fast bestemt på å leve med denne innsikten på godt og vondt.» (Dahlberg, Moss og Pence 2003, s. 48) Jeg forstår Baumann slik at postmodernismen fører med seg mange tap av selvfølgeligheter. Det blir derfor viktig å se de nye mulighetene som oppstår i et slikt perspektiv.

Forskning viser at mange barn trues av dårlig helse på grunn av feil ernæring og for lite fysisk aktivitet. Massemediene kolporterer mengder av stoff om slanking, trening og helse. «Moderne barn preges mer enn før i historien av den framtiden som vi tror kommer,» skriver sosiologen Ivar Frønes (2005, s. 16) ved Universitetet i Oslo (UiO). Slik jeg ser det, kan dette føre til at vi organiserer og



kommersialiserer barns bevegelser. Gjennom ulike tiltak vil vi redde barn fra dårlig helse. Tidlige tiltak gir best effekt, og helsestasjonene retter sine tiltak mot foreldrene, som får råd om helse og ernæring. Dette er imidlertid fjernt fra den forståelsen av helsefremmende arbeid som jeg vil fram til her.

Finn friskhetsfaktorene

Helse er dypt forankret i det modernistiske perspektivet. Utfordringen blir å se helse i lys av det postmoderne. Helsesektoren har i den senere tid vært gjennom et paradigmeskifte. I stedet for å være sykdomsfokusert går man over til å se etter *friskhetsfaktorer*. Dette blir omtalt som helsefremmende arbeid. I denne artikkelen vil jeg støtte meg til J. Raeburns og I. Rootmans forståelse av helsefremmende arbeid (ref. Hauge, H. i Hauge og Mittelmark 2002) i boken *People-Centred Health Promotion* (1998).

1. Helsefremmende arbeid vektlegger positiv helse og velvære, i motsetning til sykdom og lidelse.
2. Helsefremmende arbeid vektlegger helheten i livserfaringene, med utgangspunkt i hvordan mennesker er innvevd i sine omgivelser.
3. Helsefremmende arbeid bygger på en forståelse av helse som en kompleks legering av kroppslige mentale, sosiale og åndelige tilstander som i hovedsak endres langsomt. Derfor må helsefremmende arbeid forstås som en utviklingsprosess hvor mindre endringer forsterker hverandre over tid.
4. Helsefremmende arbeid vektlegger hverdagslivet og sosiale fellesskap (for eksempel nærmiljøer, lokalsamfunn, skoler, arbeidsplasser og organisasjonsliv). Mennesker påvirker hverandre gjensidig, og derfor blir en positiv utvikling over tid i sosiale fellesskap særdeles viktig.
5. Helsefremmende arbeid vektlegger endrede maktforhold i spørsmål som angår helse. Mennesker bør – enten som individer eller som medlemmer av sosiale fellesskap – bemyndiges til å fatte beslutninger om forhold som påvirker egen helse. Derfor må politikere og profesjonelle forstå seg selv mer som tilretteleggere enn som eksperter (ibid. s 20).

Å forstå dette er viktig for det generelle daglige arbeidet i barnehagen, som gjøres, og for det arbeidet som spesielt er myntet på barns helse. Raeburn og Rootman mener at barnehagen har en viktig plass innenfor det helsefremmende arbeidet, slik jeg forstår dem. Når barn og voksne møtes i samhandling bygd på felles respekt for hverandre, er mulighetene gode for gode utviklingsprosesser. I tillegg vil barnehagens vektlegging av barns medbestemmelse, selvopplevelse og sosiale liv innenfor trygge rammer være med på å danne grunnlaget for et positivt helsebegrep.

Det er her barnehagens viktigste oppgave ligger. Det er imidlertid et problem at førskolelærerne i liten grad blir tatt med i, og at barnehagens fagfolk har altfor stor respekt for helsesektorens fagfolk. Førskolelærerne må lære seg til å ha tro på seg selv og til å stole på sin egen kompetanse når det gjelder barn, barndom og oppveks. Da kan de være med på å berike diskursen rundt barns helse.

Barnehagens mange friskhetsfaktorer til tross, det trengs mer kunnskap om barnehagehverdagens helsefremmende effekt. Trolig bør helse bli et fag innen førskolelærerutdanningen. Eller bør barnehagen søke kompetanse gjennom ansettelse av fagpersoner fra andre profesjonsgrupper? Arbeidet med helse og trivsel bør uansett være det som gjennomsyrrer den pedagogiske virksomhet, ut fra en forståelse av at helse handler om livskvalitet og glede, ikke om sykdom. For å understreke dette vil jeg sitere følgende fra Store norske leksikon (2005) om helse: «... en tilstand av fullkommen legemlig, mental og sosial velvære og ikke bare fravær av sykdom og lyter.»

Dette er på mange måter idealet. Praksis er ofte annerledes og bringer med seg ulike utfordringer. Noen av disse vil jeg løfte frem her.

Barnehagens mangfold og muligheter

Ifølge rammeplanen (2006) skal barnehagen være seg sitt ansvar bevisst når det gjelder barns helse. Under pkt.4.3.6 *Kropp, bevegelse og helse* står det blant annet: «Barnehagen er en sentral arena for samfunnets tilrettelegging for god helse for barn i førskolealder. Barnehagen må tilrettelegge for godt fysisk og psykososialt miljø og stimulere til helsefremmende atferd og på denne måten bidra til at barna erverver kunnskaper om og positive holdninger til helsemessige gode vaner.» Videre i planen formuleres mer konkrete mål for arbeidet i barnehagen. Det gis likevel en mulighet for selvstendig tolkning av hvor mye av hverdagen som skal preges av dette arbeidet. I så måte hadde det vært ønskelig at det hadde stått mer konkret at hele barnehagens virksomhet skal ha et helsefremmende perspektiv, ikke bare i forhold til å lære barna gode helsevaner, men i forhold til deres fysiske og psykiske velvære. Dagens barnehage har ikke bare mer omfattende oppgaver enn tidligere, den har også fått nye og andre typer oppgaver. Uten å forfalle til pekefingerpedagogikk er det mitt ønske at barnehagen i det daglige skal være slik at friskhetsfaktorene vektlegges. I barnehagen skal barn møte en praksis som er meningsfull.

I et slikt perspektiv er det viktig å ta for seg barns nytte av fysisk aktivitet. Norske barnehager skiller seg på mange måter fra tilsvarende virksomheter i andre land ved at barns lek og aktiviteter ute og inne blir så sterkt vektlagt. Vi diskuterer for tiden barnehagens fysiske rammer og barns muligheter for lek



Artikkelforfatteren: Helen Mollatt er faglig veileder i Trollskogen naturbarnehage på Jeløya i Moss i Østfold. Barnehagen er foreldreid og vektlegger spesielt helse- og ernæringsspørsmål (privat foto).

Salutogenese

Med begrepet salutogenese mener Aaron Antonovsky alle slags helsefremmende aktiviteter – for eksempel en god opplevelse på en kunstutstilling, en fredfull stund i naturen, det å lytte på god musikk, en hyggelig samtale med venner, et trivelig middagselskap, og mye mer. Han lanserte begrepet på 1970-tallet som et motbegrep til patogenese (et gresk ord for utviklingen av en sykdom fra dens første begynnelse). som betegner det helsehemmende og sykdomsfremmende, som et forurenset miljø, ensomhet, stort forbruk av alkohol og tobakk, støy, et stressende arbeidsmiljø, og mye annet

og frie aktiviteter. Jeg ser det som en viktig pedagogisk oppgave å sørge for at barnehagens fysiske rammer ikke hindrer barns utfoldelse. De skal stimuleres til glede over aktivitet. Det er i møtet mellom kroppen og kroppens bevegelse at barnet får sin identitet og kommunikasjonsevne. Den franske filosofen og psykologen Maurice Merleau-Ponty (1908 – 1961) hevder at kroppen vår har en stilltiende viten. Det er gjennom kroppen vår vi erfarer verden og forstår den. I boken *Kroppens fenomenologi* (1994) sier han at kroppen er grunnlaget for vår eksistens, våre hensikter, meninger og vårt språk (her fra professor Frode Søbstad ved Dronning Mauds Minne, høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH, i Trondheim, i Barnehagefolk nr 3/1995). Slik jeg forstår hans tanker, kan vi si at det gode liv i barnehagen leves der barn gjennom kroppslig aktivitet oppdager hvem de er og at de er, og hva som er hensikten med at de lever og er dem de er. I et postmodernistisk perspektiv vil det også være viktig at det konstrueres mening for den enkelte, at det å oppleve glede ved å bruke kroppen har en verdi i seg selv. Da ser vi på bevegelse som barns måte å være på.

Prosjektet «livet»

Vi kan på mange måter si at det postmodernistiske perspektivet innebærer å se på livet som et prosjekt vi må konstruere selv. «Å innta et postmodernistisk perspektiv betyr at vi ikke lenger kan falle tilbake på kunnskap som noe universelt, uforanderlig og absolutt, men at vi må ta ansvar for vår egen læring og meningsskaping.» (Dahlberg, Moss og Pence 2002: 92) Dette sitatet viser at barn må få sin egen kunnskap om og identitet knyttet til sin helse gjennom selvstendige opplevelser. Dahlberg, Moss og Pence benytter seg av begrepet meningsskaping, og for meg vil meningsskaping først og fremst handle om å konstruere og utdype forståelsen av hverdagen i barnehagen. Gjennom å se barnehagen som helsefremmende vil ikke kunnskapen bare overføres fra generasjon til generasjon, men skapes i den samhandlingen som finner sted. Barnehagen bør derfor være et sted barn møter mangfold og muligheter. Når positive opplevelser rundt bevegelse, kropp og ernæring er det som preger hverdagen i barnehagen, er det med på å gi barna rike muligheter til å ta valg angående egen helse. I barnehagen møter barn voksne som har tid, lyst og interesse til å dele disse erfaringene med dem. Det gode

liv i barnehagen bør ikke være et liv som skal oppdages og leves, det gode liv skal konstrueres gjennom felles erfaringer.

Barns medvirkning og helse

Det moderne og postmoderne er to forskjellige måter å se kunnskap på. Ved å innta et postmodernistisk syn på læring og utvikling fjerner man seg nødvendigvis ikke fra alle moderne tanker. Et postmodernistisk syn innebærer heller et forsøk på tilnærme seg det moderne på nye måter. Jeg er oppdratt i den modernistiske diskursen og må sies å være en del av den. For meg er det viktige perspektiver å ha med seg. Postmodernisme betyr ikke å forkaste alt moderniteten står for. Det er spennende og utfordrende å skulle se på «sannheter om helse» med nye øyne, og i rammeplanen blir føringene enda tydeligere for det som skal prege arbeidet med barns helse i barnehagen.

De siste årene har oppmerksomheten vært rettet mot barns livsstil som et helseproblem. Barn veier mer og beveger seg mindre enn de gjorde før. Undersøkelsen *Ungkost 2000* viser at barn og unge spiser under halvparten av anbefalt mengde frukt og grønnsaker, samt at kostholdets ernæringsmessige kvalitet øker med økende inntak av disse matvarene. I hvilken grad benytter barnehagen seg av denne kunnskapen? Denne problematikken er langt på vei forankret i det modernistiske perspektivet, der hovedformålet er å forebygge sykdom. På den andre siden mener Raeburn og Rootman at mennesker bør, enten som individer eller som medlem av sosiale felleskap, bemyndiges til å fatte beslutninger om forhold som påvirker egen helse. Sett i lys av dette bør derfor barn i barnehagen møte et mangfold som gjør dem kompetente til å kunne ta beslutninger som angår sin egen helse. Både planleggingen og gjen-

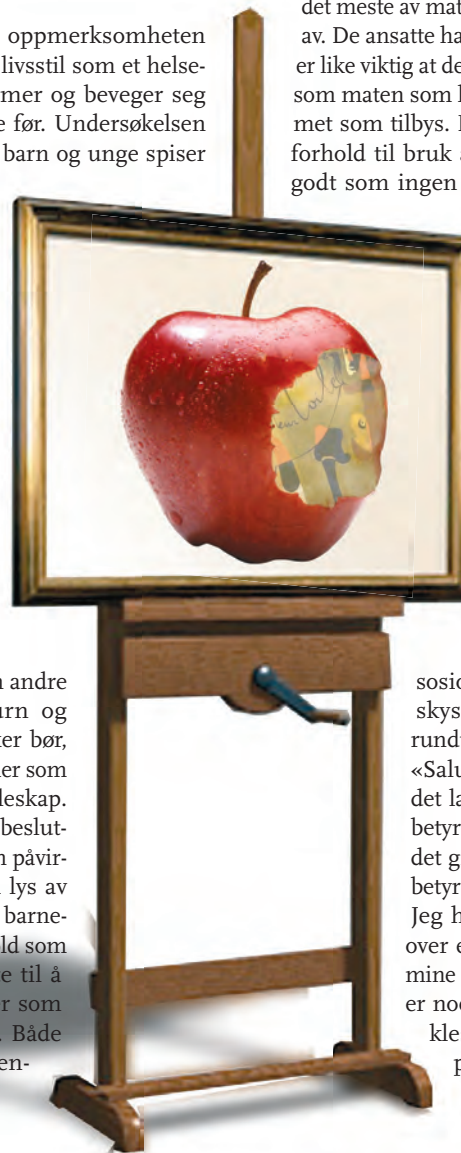
nomføring av hverdagen bør tilrettelegges slik at barna gis rom for medvirkning. Her kommer et lite eksempel:

Det er lunsj tid i barnehagen. Ida på fire år gleder seg. I dag har hun deltatt i forberedelsen av maten. Ida hjelper til neste hver dag, det er noe av det morsomste hun gjør i barnehagen. Hun er så stolt! Hun og Kasper har handlet, hakket og rørt i gryta over bålet. Det lukter deilig blomkålssuppe, laget av blomkålen de handlet sammen i går. De andre barna på avdelingen er i full lek i skogen rundt dem. Noen stikker innom for å ta en titt i gryta, mens andre er så opptatt i sin egen lek at de ikke enser at det snart er lunsj.

Ida går i en barnehage der mye tid og penger brukes på at barna skal oppleve gleden av det å delta i matlaging. I denne barnehagen har de ansatte et bevisst, men naturlig forhold til den maten som tilbys barna. Det brukes tid på å handle inn ferske råvarer, og det meste av maten tilberedes fra bunnen av. De ansatte har kommet frem til at det er like viktig at de voksne er aktivt til stede som maten som lages og det fysiske rommet som tilbys. Her møter du et bevisst forhold til bruk av tid, og dagen har så godt som ingen tidsplan. Her serveres

lunsjen når den er ferdig på bålet! I denne barnehagen arbeider førskolelærerne ut fra det syn at barns sunnhet skapes i samhandlingen. For å understreke dette ønsker jeg, via en artikkel skrevet av barnepsykiater og professor Hilchen Sommerschild (1926 –) ved UiO, å trekke frem den israelsk-amerikanske medisins-

sosiologen Aaron Antonovskys (1923 – 1994) tanker rundt begrepet salutogenese. «Salutegenese er dannet av det latinske ordet *salus*, som betyr helse eller sunnhet, og det greske ordet *genesis*, som betyr opprinnelse, tilblivelse. Jeg hadde dermed kommet over et begrep som svarte til mine forestillinger om at helse er noe som blir til, som utvikles, og at det da blir like påkrevet å innhente



kunnskaper om denne prosessen som det er nødvendig å kjenne patogenesen bak sykdommer.» (Sommerschield i samarbeid med Bente Gjørsum og Berit Grøholt (red.) i boken *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*, Universitetsforlaget 1998, s 50).

Med et salutogent utgangspunkt

De ansatte i Idas barnehage ønsker å gi barna medbestemmelse slik at de skal kunne ha rike valgmuligheter for sine egne liv. De har gjennom refleksjon dannet seg en kollektiv forståelse av hvordan de ønsker å møte barn. Ønsket er at barns opplevelse av fysisk aktivitet og av måltider ikke skal konstrueres av regler, men av fellesskapsopplevelsen. Her er det ingen som bestemmer at Ida ikke får sitte ved siden av sin bestevenninne fordi de «tøyses» sånn når de spiser. Universitetsadjunkt Elisabeth Nordin-Hultman ved Lärarhögskolan i Stockholm sier noe om dette i sin bok *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping* (Pedagogisk Forum 2004). Hun spør hvorfor vi så ofte fokuserer på situasjoner som barn ikke mestrer. Hvorfor blir det viktigere at Ida ikke sitter stille når maten skal spises enn at hun gleder seg over måltidet og over å tilberede det? Hvorfor er det slik at barns aktivitetsnivå i mange sammenhenger blir sett på som noe negativt? Vi bør som voksne ta større ansvar for at vi skaper situasjoner som barn oppfatter «feil».

La meg gi et eksempel: Jeg har ofte undret meg over både tidspunktet på dagen, innholdet i og stedet for gjennomføringen av samlingsstunden. Er det så naturlig for en fireåring å sitte musestille tidlig på formiddagen, gjerne rett før lunsj, og måtte høre på en «velforberedt» pedagog fortelle om for eksempel maur? Ville ikke kunnskaper om maur mer naturlig kunne behandles på en tur i skogen der barn og voksne finner maur? Da kan de gripe den muligheten som oppstår i møtet med mauren til å undres over dens liv.

Jeg ser det slik at den barnehagepraksis som utøves, forteller mye om hvordan vi oppfatter barn. Dersom førskolelærerne i helsefremmede øyemed ser barn som medvirkende i utmålingen av egne liv gjennom samtaler og deltakelse i fellesskapet, vil barnehagen også være preget av et postmoderne syn på læring og utvikling. I en slik barnehage vil heller ikke barns aktiviteter og måter å samhandle på bli sett på som et problem. Jeg ønsker å illustrere at den postmoderne måten å se barnehagen på samsvarer med et helsefremmede perspektiv.

«...helse handler om livskvalitet og glede, ikke om sykdom.»

Hendelser, opplevelser og møter mellom mennesker må være det essensielle. Det å finne friskhetsfaktorer blir også vesentlig. Antonovsky tar avstand fra skillet mellom syk og frisk og ser heller helse som et kontinuum mellom alvorlig syk og fullstendig frisk. Her styrer det salutogene perspektivet interessen mot faktorer som bringer en så nær den friske polen som mulig (Sommerschield i samme bok som nevnt ovenfor, s. 51). Jeg vil at barnehagen i større grad skal arbeide med det salutogene perspektivet som utgangspunkt. Antonovsky understreker også hvor viktig det er at vi opplever sammenheng i tilværelsen. Gjennom å ta barna med i planlegging og evaluering av arbeidet i barnehagen vil de i større grad oppleve en forståelse av hverdagen og tilværelsen.

Barnehagen og det gode liv

Begrepet «det gode liv» bringer med seg en positiv fortolkning av det livet som leves. Det å sørge for at barn og unge i dag lever gode liv vil langt på vei være noe av det mest helsefremmede vi gjør. Hvordan kan vi være sikre på at det gode liv leves i barnehagen? Slik jeg ser det vil det være viktig at man gjennom kritisk evaluering av egen praksis, i dialog med barna, danner grunnlaget for hverdagen i barnehagen. Langt på vei vil jeg si at i de barnehager der barn møtes med anerkjennelse og respekt har et godt grunnlag for at gode liv leves. Det å bli sett og forstått for den man er noe av det viktigste for oss mennesker.

Nordin-Hultman (2004) vektlegger at vi må bevege oss bort den sterke trangten til å skape en identitet hos barna og i større grad evaluere hvilke muligheter barna tilbys gjennom tid og rom. Hvis vi ser tilbake på Raeburns og Rootmans forståelse av helsefremmede arbeid vil vi kunne se at de vektlegger menneskers gjensidig påvirkning på hverandre, og at den positive påvirkningen mellom dem over tid blir viktig. Fagfeltets fokus på anerkjennende kommunikasjon spiller i så måte en viktig rolle for barn i barnehagen. Den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas (1929 -) (her fra Dahlberg, Moss og Pence 2003, s. 49) anser kommunikasjon mellom individer for å være en diskurs som

produserer «kommunikativ fornuft.» Jeg vil bruke dette utsagnet til å understreke hvor viktig tid til samtale og refleksjon blir i arbeidet med det helsefremmede i barnehagen. Hvis vi gir barna varierte og utfordrende kroppslige og sanslige opplevelser i et trygt miljø, vil de gjennom samtale og undring kunne danne seg et grunnlag for valg rundt egen helse. På den måten vil vi se barn som kompetente, og de vil gjennom kommunikasjon med andre uttrykke sin egen fornuft.

Både Sosial- og helsedirektoratets *Kartlegging av mat og måltider i barnehager* og prosjektet *Bare barnemat?* som er et samarbeid mellom DMMH i Trondheim og Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold (HiVe), blir spennende å følge de nærmeste årene. Prosjektene vil kunne si noe vesentlig og viktig i forhold til den reelle kunnskapen og bevisstheten om barns helse i barnehagen. De vil derfor kunne bli gode dokumenter for videre arbeid. Slik rammeplanen er formulert vil også denne kunne gjøre en forandring i forhold til å se barnehagen i et helsefremmede perspektiv.

Som tidligere nevnt er det gjennom den deltakelse og medbestemmelse barnehagen tilbyr at barna vil få varierte erfaringer til å ta egne valg. Frønes (2005, s. 113) skriver: «Samværet med kamerater og jevn gamle representerer sentrale deler av barns utvikling.» I barnehagen møter barn det mangfoldet som finnes i verden. Her møter de andre jevn gamle med ulik bakgrunn, familiesituasjon og oppvekst enn seg selv, og det er gjennom disse møtene vil barna forstå verden og seg selv på nye måter. Et postmodernistisk syn er med på å gi oss et rikere perspektiv rundt begrepet helse. Det beveger oss bort fra det å skulle «redde» barn fra overvekt og dårlig fysisk form til å fokusere på den daglige og individuelle opplevelsen av å leve gode liv. Det blir derfor viktig at de som drøfter helse ser barnehagen som den helsefremmede arenaen som den er. De ansatte i barnehagen må være seg sitt ansvar bevisst i forhold til tilrettelegging av hverdagen i et helsefremmede og salutogent perspektiv. Barnehagen kan ikke lenger bare videreføre tradisjonelle tanker og metoder, den må gjennom nye perspektiver bli med i den verden som åpner seg.

Seksjon barnehage

Utdanningsforbundet med i rekrutteringsarbeidet for barnehagen

Utdanningsforbundet vil være representert i den regjeringsoppnevnte arbeidsgruppen som skal arbeide for rekruttering av førskolelærere til barnehagen. Regjeringens strategiplan vil kreve mye av styrere og lokale tillitsvalgte. Vi trenger systematisk satsing på både kort og lang sikt, skal vi sikre at alle barn får førskolelærere i sin barnehagehverdag.

I slutten av juni kom regjeringen med sin lenge varslede tiltaksplan for rekruttering av flere førskolelærere til barnehagen. Det ble lagt fram både et strategidokument for perioden 2007-2011 og en tiltaksplan for 2007. Det skal utarbeides en tiltaksplan for hvert år i perioden. Strategien og de årlige tiltaksplanene skal bidra til at utviklingen går i retning av at behovet for førskolelærere dekkes. For 2007 er det imidlertid satt av kun 8 millioner kroner til tiltak. Fem nye tiltak får penger fra Kunnskapsdepartementet (KD). Dette er tiltak for å få noen assistenter som i dag har pedagogiske lederstillinger på dispensasjon til utdanne seg til førskolelærere, tiltak for å få noen tospråklige assistenter til å bli førskolelærere, tiltak for å styrke veiledningsprogrammet for nyutdannede, og regionale rekrutteringstiltak i pressområdene for å sikre at førskolelærere fortsetter i barnehagen.

Regjeringen sier at planen skal sikre førskolelærerdekning i tråd med dagens norm for pedagogisk bemanning. Den lukker øynene for at barnehagene framover vil trenge en økt andel av førskolelærere om vi skal klare å oppfylle målene i barnehageloven og rammeplanen.

30.000 barn uten førskolelærere

Rekrutteringsplanen viser til målene i Soria Moria-erklæringen: Antallet førskolelærere skal økes, og kravet til pedagogisk kompetanse skal opprettholdes. Kunnskapsminister Øystein Djupedal (SV) peker på lønn og arbeidsmiljø som viktige faktorer, og at det viktigste arbeidet med rekruttering må gjøres lokalt. Formålet med strategien er å bidra til å sikre et likeverdig barnehagetilbud av

god kvalitet. Det skal tas et særskilt nasjonalt ansvar på enkelte prioriterte områder, som å øke innsatsen i pressområdene og å øke rekrutteringen til og å styrke kvaliteten på førskolelærerutdanningen. Arbeidsrettet førskolelærerutdanning for assistenter framheves som et viktig tiltak i pressområdene. Det er store geografiske forskjeller, og særskilte tiltak i pressområder er nødvendig. Vi mener likevel at planen burde inneholdt forventninger til alle kommuner om vurdering av sitt behov for å beholde og rekruttere førskolelærere, og muligheten for å sette inn nødvendige tiltak.

Fra 2003 til 2006 har andelen styrere og pedagogisk ledere uten godkjent utdanning økt fra 8,9 til 13,1 prosent. Ved årets utgang vil vi trolig mangle minst 3000 førskolelærere, noe som innebærer at rundt 30.000 barn vil være uten førskolelærer på sin avdeling eller i sin gruppe. Førskolelærermangelen vil øke ytterligere fram til full barnehagedekning er nådd.

Statistisk sentralbyrå (SSB) har beregnet behovet for førskolelærere fram til 2020. Dette skal ikke tolkes som prognoser, men mer som en illustrasjon på hva som kan skje i arbeidsmarkedet for førskolelærere under gitte forutsetninger. Beregninger som bygger på noe redusert tilgang på førskolelærere samtidig som dekningsgraden av barnehageplasser øker til 89 prosent i 2011, viser at det kan bli en varig mangel på førskolelærere i hele perioden.

Mye positivt i NOVA-analyse

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) har regnet ut at ca halvparten av alle yrkesaktive førskolelærere arbeider i barnehage. Det er 37.000

yrkesaktive førskolelærere. 18.700 arbeider i barnehage, 7200 arbeider i grunnskolen, og de øvrige arbeider innen andre velferdsyrker og forvaltning. NOVAs analyser viser en positiv utvikling når det gjelder andelen førskolelærere som arbeider i barnehagen over tid, og det er klare tendenser til at flere nyutdannede begynner i barnehagen og færre i grunnskolen.

En negativ trend er at det er et økende frafall fra yrket blant arbeidstakere over 40 år. Dette betyr at det er nødvendig med tiltak for å beholde førskolelærere.

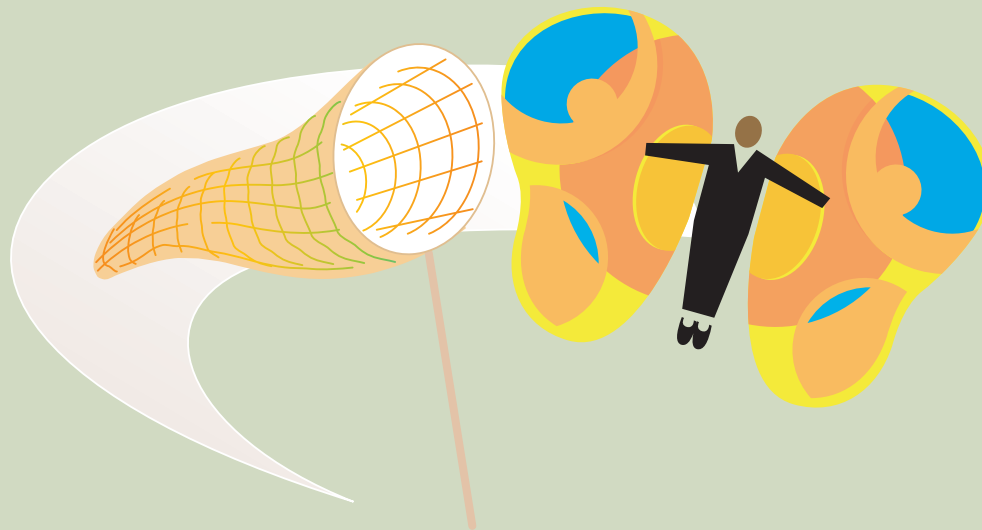
Andre positive utviklingstrekk er større stabilitet blant førskolelærerne i barnehagen. Flere som har vært ute i andre yrker kommer tilbake til barnehagen. Det pekes på flere årsaker til dette, blant annet en relativ positiv lønnsutvikling de siste årene og et sterkt positivt fokus på barnehagesektoren og barnehagens innhold i mediene og i den offentlige debatten. Vi tror dette er en riktig analyse.

Det påpekes at ansvaret for å rekruttere nok kvalifisert arbeidskraft og å skape gode arbeidsvilkår slik at de ansatte blir værende i barnehagesektoren, er utfordringer for arbeidsgivere. Mange arbeidsgivere har innsett dette, men det er de statlige myndigheter som legger rammene for hva arbeidsgivere har mulighet til å gjøre. Finansieringen av vår sektor består av øremerkede midler fra staten, og derfor har nasjonale myndigheter et ansvar som burde vært omtalt i planen. Planen legger vekt på at det kreves både kortsiktige og langsiktige tiltak for å møte utfordringene knyttet til det å rekruttere førskolelærere. Endringene har vært store i barnehagesektoren gjennom flere år. Det pekes på at det må være samsvar



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

(Foto: Petter Oppered)



mellom utdanningen og yrket, og det varsles at førskolelærerutdanningen skal evalueres i 2008.

Bra, men ikke nok

Veksten i antallet styrere og pedagogiske ledere som arbeider uten godkjent utdanning gir grunnlag for å vurdere om utdanningskapasiteten er høy nok. En utvidelse av studiekapasiteten vil ikke ha innvirkning på rekrutteringssituasjonen på kort sikt, men er nødvendig for å sikre stabilitet på lengre sikt. Assistenten og barne- og ungdomsarbeidere trekkes fram som viktige rekrutter til førskolelærerutdanningen. I pressområder med særlig stor førskolelærermangel foreslås det å tilby førskolelærerutdanning til 40 assistenter både våren og høsten 2008. I Stavanger tas det opp 36 ekstra studenter til slik utdanning høsten 2007, i tillegg til 35 ordinære deltidsplasser. Til disse ekstraordinære tiltakene er det avsatt 3 millioner kroner i 2007.

Et annet tiltak i 2007 er å tilby førskolelærerutdanning til tospråklige assistenter ved flere høgskoler, og til dette er det bevilget 2 millioner kroner. Utover dette skal veiledningsprogrammet for nyutdannede førskole-

lærere styrkes med 1 million. Det foreslås ikke å øke antall ordinære studieplasser. Dette mener vi er svakt. Det nytter ikke å vente når alle analyser viser at mangelen vil vare i hele perioden, og at behovet for barnehageplasser vil øke fremover.

I strategiperioden vil man prøve å få førskolelærere som arbeider i andre sektorer tilbake til barnehagene, og man vil øke innsatsen for å få førskolelærere til å bli værende der. Det skal derfor iverksettes regionale rekrutteringstiltak. Via fylkesmennene i pressområdene vil det bli delt ut midler til lokale og regionale prosjekter. For i år er det avsatt 2 millioner kroner til dette. Bra, men altfor lite! Det er ikke bare i pressområder at slike tiltak er nødvendige.

Arbeidsgruppe for strategitiltak

KD vil sette ned en arbeidsgruppe med representanter fra sentrale organisasjoner og viktige aktører i barnehagesektoren. Hensikten er å sikre et forpliktende samarbeid om tiltakene i strategien. Gruppen vil også få i oppdrag å gi innspill til vurderingen av måloppnåelsen underveis i strategiperioden og til de årlige tiltaksplanene.

Utdanningsforbundet vil være med i grup-

pen. For oss blir det avgjørende at vi får til flere konkrete tiltak og at det settes av betydelig flere midler. Vi mener det er nødvendig å øke utdanningskapasiteten, og å sette i gang flere særskilte studietilbud for barnehageansatte uten førskolelærerutdanning. Det trengs flere midler til regionale og lokale rekrutteringstiltak som alle fylkene kan benytte seg av. Dette er særlig viktig når vi vil vektlegge å beholde dem som arbeider i sektoren og å hindre frafall når førskolelærere passere 40 år. Utfordringen med å beholde og rekruttere førskolelærere er ikke forbeholdt pressområdene.

Strategiplanen legger et stort ansvar på lokale myndigheter og aktører. Den vil kreve mye av styrere og tillitsvalgte lokalt. Vi må synliggjøre behovene og være offensive i våre krav både lokalt og nasjonalt.

Ikke framtidsrettet

Økt pedagogtetthet er i seg selv et godt rekrutteringstiltak som er med på å øke stabiliteten i barnehagene. Dette er også nevnt i strategiplanen: «Å utdanne nye førskolelærere, vil ikke alene kunne bidra til å løse rekrutteringsproblemene. Det må derfor satses på de førskolelærerne som allerede arbeider i barnehagene for å skape stabilitet. Større grad av yrkesstabilitet vil på sikt også bidra til å øke andelen pedagoger i barnehagesektoren.» Mange kommuner og eiere ser at det stilles større faglige krav til innholdet i barnehagen og ansetter flere førskolelærere for å styrke kvaliteten.

KDs rekrutteringsplan er etter vår mening ikke framtidsrettet. Den signaliserer at det er fint med økt kompetanse hos de ansatte i barnehagene, men regjeringen later ikke til å ha mot til virkelig å tydeliggjøre behovene for sektoren. Når regjeringen ikke ser at det i barnehagene fremover vil være en selvfølge å ha flere førskolelærere og fagarbeidere, må kommuner og eiere fortsatt ta dette ansvaret selv. Utviklingen går i riktig retning, selv om de nasjonale myndighetene henger etter. Vi i Utdanningsforbundet vil gjøre vårt ytterste for å oppnå de målene vi mener er til barnehagens beste.

Norge, Australia og New Zealand – ulike syn på lek, læring og omsorg

Forfatteren, selv fra Australia, gir her til beste en presentasjon av det offentlige synet på barneomsorg i Australia og på New Zealand, sammenholdt med den norske rammeplanen. Vi får også et inntrykk av det arbeidet som utføres av småbarnspedagoger i Australia i noe som kan være et forsøk på å trekke australsk politikk i skandinavisk retning – ingen lett oppgave under Australias nåværende politiske regime.

Av Jeanette Rhedding-Jones

Dersom du undersøker på internett hva som skrives om småbarn og læring utenfor Norge, kan du bli overrasket. Du kan også finne ut mye om hva som skjer og ikke skjer internasjonalt ved å sette deg inn i nasjonale lære- og rammeplaner. I en slik sammenheng er den norske rammeplanen et imponerende dokument.

Jeg vil i denne artikkelen ta for meg læring og omsorg i Norge, Australia og New Zealand. Mine kilder er avisartikler, departementale dokumenter, lære- og rammeplaner, og forskjellige institusjoners nettsider (jf. regjeringen.no). Jeg vil med aktsomt og kritisk blikk forsøke å trekke noen sammenligninger. Mange mennesker rundt om i verden arbeider for å fremme den profesjonelle småbarnspedagogikkens sak – dette skjer i mange tilfeller gjennom publisering av vitenskapelige artikler og avhandlinger. Publikasjonene er ikke bare slikt som blir pensumlitteratur i grunnutdanningen og for masterstudenter i barnehagepedagogikk, med publikasjoner menes også

Mer newzealandsk blir det ikke! Dette er en kiviunge – kivien er en strutsefugl som kun finnes på New Zealand. Det finnes tre kiviarter, og som alle strutsefugler kan de ikke fly

(foto: Reuters/Scanpix).



Artikkelforfatteren: Jeanette Rhedding-Jones er professor i barnehagepedagogikk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (foto: Erik Sundt)

nettsteder etablert av departementer og utdannings- og forskningsinstitusjoner.

Begynner du å ta for deg utenlandske nettsteder der stoff publiseres på engelsk om forhold i land utenfor de skandinaviske, oppdager du at mange av dine spørsmål forblir ubesvart. Nå er ikke engelsk rett og slett engelsk, det engelske ordet for «barnehage» kan for eksempel anta forskjellige former ut fra hvilket land og hvilke aldersgrupper det dreier seg om. Barnehager benevnes «pre-schools», «day care centres», «kindergartens», «nurseries», og til og med «schools» for to-åring. Dette er bare ett eksempel på forskjellige ord for det samme begrepet. Enda viktigere er det å merke seg mangfoldet når det gjelder læringsbegreper. Jeg vil ta for meg noen av dem i et kritisk perspektiv.

Det er ikke bare i Norge det later til å skje en bevegelse bort fra barnehagepedagogikkens omsorg, lek og sosiale interaksjon. Internasjonalt sett er Norge bare en del av en stor bevegelse som går ut på å standardisere, normalisere, teste og prøve, og andre positivistiske dagsordener. Norske politikere, selv for det meste uten spesielle kunnskaper om småbarnspedagogikk, arbeider hardt for å overbevise befolkningen, de som stemmer på dem annethvert år, at læring er det som betyr noe. De samme politikerne framstiller seg som eksperter på hva læring er og hvordan læring skjer, idet de påstår at det som læres kan måles og kontrolleres. Dersom vi ikke er i stand til konstruktivt og konkret å kritisere dette politikersynet, risikerer vi at læringsretorikken raskt tar helt over. Vi risikerer også at førskolelærernes «tause kunnskap», deres kunnskaper om og ferdigheter i lek og arbeid i en uformell kontekst uten testing og kategorisering og uten å sette merkelapper på barna, forsvinner. Nå vil jeg redegjøre litt for hva jeg lærte i Australia i desember i fjor. Der har nemlig læringsretorikken fått slå rot.

Australia og «læring»

I Australia finner vi avisen *the Australian*. Den 19. desember 2006 var følgende hovedoppslaget på forsiden, fritt oversatt: *Alle barn skal lære i barnehagen*, med henvisning til et utspill fra Australias *Labour*, altså Arbeiderpartiet. Budskapet var at før politikerne begynte å interessere seg for barnehagen, lærte barna ingenting. Barnehagen dreide seg kun om lek og omsorg. Førstesideoppslaget var ledsaget av en tegning med følgende motiv: Et barn kledd opp som en universitetsstudent som skal motta avgangsvitnemålet, en forvirret

mor som ser på, og en kvinne med en liste der hun krysser av for oppnådde ferdigheter. Til det hele denne teksten, fritt oversatt: *Bar-net ditt har fått beste karakter i fingermaling*. Tegningen illustrerer et pedagogisk paradigmeskifte bort fra omsorg og over til læring. Alle som vet hva en barnehage er, ser det meningsløse i dette budskapet.

Hva skjer dersom de påstandene tegningen formidler blir oppfattet som «sannheten»? Med andre ord at 1) ingen barn i barnehagen lærer noe, 2) læring må registreres og dokumenteres, 3) barna må bli som studenter, og 4) foreldrene har ingenting de skulle ha sagt i forhold til de ekspertene som dokumenterer barnas læring? Det australske arbeiderpartiet, for tiden i opposisjon, slår fast at (fritt oversatt): *All barneomsorg – familiebarnehagenes inkludert – skal gjennomføres i henhold til Arbeiderpartiets plan for småbarns læring, der barnepass erstattes av utdanning* (s. 1).

Deretter presenterer avisen diverse ekspertkommentarer. De sier stort sett at barneomsorgs- og barnehagetilbudet i Australia er varierende og mangfoldig. Det råder imidlertid et underskudd på personale med en fireårig kompetansegivende utdanning på universitetsnivå. De fleste av dem som arbeider i barnehagene har bare en toårig utdanning som ikke anses som nok til å gi dem tittelen «lærer». Artikkelen fortsetter på side 6 med henvisning til en fersk rapport fra det australske rådet for utdanningsforskning (the Australian Council of Educational Research) som tar til orde for at (det britiske) samveldet og de australske delstatene går sammen om å utvikle et integrert, økonomisk solidt og nasjonalt velregulert system for småbarns læring.

Sammenlignet med Australia, befinner Norge seg i en annen og høyere divisjon når det gjelder småbarnspedagogikk. Jeg vil ta for meg Australia igjen senere, samtidig som jeg vil ta en titt på Norge fra en ny synsvinkel. I den forbindelse vil jeg vise til offentlige nettsider, nasjonale utdanningspolitiske dokumenter og nasjonale lære- og rammeplaner. Denne måten å gjøre det på hjelper oss til å se kulturer, språk og nasjonale standpunkter på nye måter. Våre syn på småbarns læring springer alltid ut av en historisk kontekst, og derfor blir våre syn forskjellige ut fra hvilke land vi har våre erfaringer fra. Annerledes bør det heller ikke være.

For mange nordmenn er det avislesing som gir dem det de i det store og hele vet om barnehager og småbarns læring. Massemediene

spiller derfor en enorm opinionsdannende rolle. Et eksempel: *The Australian* hadde dagen etter, altså den 20. desember 2006, en reportasje om at noen foreldre betalte opp til 500 norske kroner (100 australske dollar) for en barnehageplass – per dag! En slik pris er kanskje ikke helt i samsvar med den sosiale rettferdigheten nordmenn er så opptatt av og glade i? I et slikt eksempel er det vanskelig å få øye på annet enn nyliberalisme og kapitalisme. Med slike priser blir en barnehageplass uoppnåelig for andre enn de mest velstående, noe som bidrar til å øke gapet mellom de rike og de mindre rike, de med mer gjennomsnittlige inntekter.

«Ingeniørmodellen»

FNs barnekonvensjon vektlegger barns rett til medvirkning. Hva slags medvirkningsrett barn kan ha, er naturligvis begrenset. Sammenligner vi nordmenn med australiere, er forskjellen den at alle nordmenn uavhengig av personlig økonomi kan tiltre et universitetsstudium. Norske førskolelærere har sammenligningsvis en brukbar lønn, for ikke å nevne lønnen til dem som utdanner førskolelærere. Norske barnehager er tungt offentlig subsidiert. Den nåværende rammeplanen ble til med innspill fra en rekke kompetente høringsinstanser. Kritikk forekommer naturligvis også her i Norge, men det er ikke et tema for denne artikkelen.

Jeg vil her forsøke å dybdebore i visse tanker om småbarnsomsorg og småbarns læring. Her har jeg et problem knyttet til de ordene som brukes til å beskrive noen nøkkelbegreper. For eksempel siterer Stephen Lunn i *The Australian* den 20. desember i fjor en regjeringsstalsmann som sier (fritt oversatt) at «jo tidligere et barn begynner å lære, jo bedre blir skoleresultatene senere». Her påstår det altså at det barnet lærer helt fra fødselen av er verdiløst, læring av verdi skjer i regulerte former med kvalifiserte profesjonelle som har overoppsynet med det som skjer. Under ligger det jeg kaller ingeniørteorien: Du putter inn råvarer og får ut et produkt. Dette er ingen god teori, for læring foregår rett og slett ikke så enkelt som så. Alt som skal skje kan heller ikke planlegges og forutses. Det kan ikke en gang alltid forklares retrospektivt. Har vi en modell der lærerne er ekspertene mens barna og familiene deres er uviktige, ender vi opp uten kunnskap om hva barn gjør på egen hånd og sammen med hverandre. En slik modell gjør læring til lærerens privilegium. Alle som arbeider med barn må da kalles «lærere», uten

å besitte profesjonell intuisjon rundt læring via lek og omsorg.

Ser vi læring som noe teknisk, blir læring noe som lærere eller andre eksperter kontrollerer, tester og dokumenterer. På den annen side, dersom vi gir dem som arbeider med barn en mer hensiktsmessig utdanning, vil de kunne utvikle en bedre pedagogisk praksis. For småbarnspedagoger vil det kunne kalles et framskritt å få tittelen lærer, et framskritt med hensyn til profesjonell utvikling, høyere samfunnsmessig status og høyere lønn. Derfor er jeg ikke imot at de som arbeider i praksisfeltet får kalle seg lærere når de arbeider og leker med småbarn. Derimot er jeg imot ingeniørteorien i forhold til det å undervise. Det vi trenger er pedagogisk teori som omfatter både omsorg, kropp, følelser, intuisjon, fleksibilitet og mangfold.

Jeg vil dessuten hevde at ingeniørmodellen åpner for spekulanter som jakter økonomisk gevinst for seg selv. Det er i alle fall tilfelle i Australia. Noen etablerer «tidlig læring-sentere» med profit som mål. Det har oppstått en «catch 22»-situasjon, for selv i slike sentere trives jo barn i selskap med andre barn og med omsorgsfulle voksne mens de konsentrerer seg om det de skal lære.

Skillet mellom omsorg og læring

Det viktigste som skjer i forhold til småbarn i Australia for tiden er skillet mellom omsorg og læring. Temaet har stått på dagsordenen i minst ti år nå. Nå blir det forsøkt håndtert på nasjonalt nivå ved hjelp av en tosidig tilnærming. Det foreligger to dokumenter. Først er det the National Agenda for Early Childhood (omtrentlig: En nasjonal dagsorden for tidlig barndom), som er en artikkel av rådgivende art, og deretter svaret på denne artikkelen, et svar som ivaretar alle skriftlige og muntlige forslag.

Til sammenligning: Læring ser ut til å bli mer og mer vektlagt i norske barnehager, men i det minste er både lærings- og omsorgsopplett i barnehagen tillagt samme departement, Kunnskapsdepartementet. I Australia ligger læring under utdanningsdepartementet og omsorg under helsedepartementet. Da jeg for mange år siden i Australia underviste fem- til åtteåringer i skolen, betalte utdanningsdepartementet lønnen min. Senere arbeidet jeg i barnehage (pre-school) i to år som pedagogisk leder for tre- til femåringer, med lønn fra helsedepartementet. Jeg var kvalifisert for begge oppgaver i kraft av en treårig utdanning som ikke tilbys lenger.

Det finnes ikke noe slikt som den norske rammeplanen i Australia. I New Zealand har de *Te Whāriki*, utgitt av New Zealands utdanningsdepartement i 1996. For sin tid var dette et avansert og framskredent dokument. Det ble aldri gjort obligatorisk, men i tiden som har gått fram mot våre dager har flere og flere barnehager bestemt seg for å implementere *Te Whāriki*.

Da jeg var i New Zealand på en internasjonal konferanse om småbarnspedagogikk i desember 2006, var det mange som sa til meg at de var riktig stolte av dette dokumentet og at det nå er blitt tatt i bruk av praktisk talt alle barnehager. Det ble meg også fortalt at alle de som har med småbarnssaker å gjøre i departementet, har utdanning og erfaring som barnehagepedagoger.

Da jeg besøkte noen barnehager etter konferansen, opplevde jeg at flere steder var māori-språket (māoriene er New Zealands urbefolkning) det eneste som ble brukt. Jeg kan ikke māori og måtte forholde meg taus. Det er interessant å merke seg at ikke alle ansatte og ikke alle barn i disse barnehagene er māorier, men det eksisterer et ønske om at māorienes språk og kultur ikke skal dø ut. I en barnehage fikk jeg vite at det ble snakket māori omtrent halvparten av tiden og engelsk den andre halvparten, men at planen var å snakke kun māori i løpet av en toårsperiode. Dette er en antikonjonialistisk politikk bestemt av māoriene selv og av pakehaene – en *pakeha* er en hvit newzealander med forfedre fra for eksempel Skotland.

Relevante nettsider

Nettet er et fint sted å lete dersom du vil finne ut om syn på og holdninger til småbarn og læring – men let og les med kritisk blikk. Vil du lese om australske forhold kan du for eksempel laste ned Krone-mann (1999): www.aeufederal.org.au/Ec/http://cli.ed.qut.au/research/projects. Selv om det du finner på denne adressen altså er skrevet i 1999, er det mulig å få litt innsikt i hvordan småbarns læring kan inngå i en imperialistisk dagsorden, og hvordan dette kan foregå over tid. Den som ønsker seg en

kritisk gjennomgang av norsk politisk og pedagogisk tenkning i forhold til barn, kan hvis ønskelig begynne med å undersøke hvordan det står til i Norge sammenlignet med i andre land.

I Australia gjenstår ennå mye ugjort på nasjonalt nivå. Ikke alle delstatene har sentrale lære- og rammeplaner for småbarns læring og omsorg. Dels er dette en villet tilstand. Pedagogiske ledere med en fireårig utdanning foretrekker å skrive sine egne planer, med vektlegging av lokal praksis og det de opplever som sitt profesjonelle forhold til barna og familiene deres. Jeg finner det imidlertid kritikkverdig at barnehagene tar opp i seg skolens læringsdiskurs. Krone-mann skriver om dette

på overnevnte nettsted. Kronemann er tilsluttet the Australian Education Union («Utdanningsforbundet»), en lærerorganisasjon, ikke en førskolelærerorganisasjon. Hun har skrevet en avhandling om muligheten for (fritt oversatt) «en nasjonal plan for opplæring i barnehagen». Hun skrev ingenting om omsorgens betydning, omsorg inngår ikke i den offisielle opplærings- og læringsdagsordenen. Ut fra et skandinavisk perspektiv (slik jeg oppfatter det skandinaviske perspektivet) reduserte Kronemann pedagogikk til noe lærere driver med når de underviser og noe elevene driver med når de blir undervist.

Begrepet didaktikk i skandinavisk forstand forekom ikke (det skandinaviske begrepet didaktikk er for øvrig ikke sammenfallende med engelsk *didactics*, som heller dreier seg om innholdet i pensum). Det skandinaviske omsorgsbegrepet (engelsk *care*) forekom heller ikke – i de skandinaviske landene tillegges jo omsorgsbegrepet stor betydning. Kronemann skrev i 1999 ut fra sine forskningsfunn at bildet var uklart, men at det fantes en generell tilgang til minst ett år i barnehage for alle australske barn. Videre skrev hun om forskjeller fra lokalsamfunn til lokalsamfunn, inkludert ressurs- og strukturforskjeller. Allerede her vil kritiske lesere gjenkjenne spor av forretnings- og administrasjonsspråk, heller enn språkbruk relatert til undervisning, opplæring og pensum. Omsorgsord forekommer ikke.

Kronemann skriver i 1999 at australske sentralmyndigheter ikke tok noe ansvar for småbarns læring. Følgelig fantes ingen klare og entydige politiske strategier. For folk med generell mistro til politikere er slikt kanskje lite å bekymre

seg over, men dersom man vil ha på plass en ny organisatorisk struktur med tilhørende finansiering, er tydelige politiske vedtak nødvendige. Av det Kronemann skriver går det også fram at barnehagene led under stor ressursfattigdom, selv om situasjonen varierte noe fra delstat til delstat.

I delstaten Victoria er sosialdepartementet (the Department of Human Services) og utdanningsdepartementet (the Education Department) de ansvarlige institusjonene: <http://vels.vcaa.vic.edu/au>, og www.office-for-children.vic.gov.au/children/. I delstaten Queensland finer vi utdanningsdepartementet (the Department of Education) – www.qsa.qld.edu.au/early/preschool - og the Creche and Kindergarten Association (creche = barnekrybbe, av fransk *crèche*). Vi finner utdanningsdepartementene som de ansvarlige institusjonene i delstatene New South Wales (www.community.nsw.gov.au/html/childcare), i South Australia (www.sacsa.sa.edu.au), og i Western Australia (www.community.wa.gov.au/). I delstatene i nord og på Tasmania (www.education.tas.gov.au/) er det imidlertid barnetrinnsskolene som har ansvaret (*primary school* er for barn i alderen 5 – 11). I delstaten the Australian Capital Territory (www.act.gov.au/ og www.children.act.gov.au/) samarbeider utdanningsdepartementet og barnetrinnsskolene (Capital = hovedstad, her finner vi Australias hovedstad Canberra). Summa summarum: Det australske «systemet» er langt fra å være koordinert, samordnet ut fra noen enhetstankegang, eller lett å forstå og få oversikt over.

Nedtoning av omsorg

Hvor befinner seg barnehagene i Kronemanns nasjonalt orienterte studie, en studie som utgjør et forsøk på å påpeke det som er felles for de delstatene vi nå har vært innom? De ser ut til å ha forsvunnet – kanskje inn i barnetrinnsskolene? Muligens er de såkalte barnehagene eller førskolene for seksåringer som er i ferd med å begynne på skolen. Dette virker urimelig, men i noen delstater kan det se ut som om barnehagen («kindergarten») i virkeligheten er det første året på skolen. I Queensland går treåringene i «pre-kindy», fireåringene i «kindy» og femåringene i «preschool» – altså i «førbarnehage» («pre-kin-



dergarten»), barnehage/kindergarten, og førskole. De navnene man setter på ting gjør det ikke alltid like lett å forstå hva det dreier seg om, men jeg tror det er opplagt at Kronemann ikke tenker på noe som ligner på det vi kaller barnehager her i Norge (Kunnskapsdepartementet skriver om «kindergartens» i den engelske versjonen av rammeplanen, men Barne- og familiedepartementet kalte dem «day care centres» før den tid). Kronemann skriver imidlertid om de aldersgruppene som ikke er gamle nok til å begynne på skolen. Jeg for min del finner det litt avslørende at hun beskriver disse barna som nettopp «ikke gamle nok» heller enn å beskrive dem som det de ellers er. Kronemann bruker i tillegg (side 13) ord og uttrykk som er problematiske ut fra et kritisk perspektiv. Hun skriver om «høy kvalitet», «tilgang», «bedre forholdstall mellom personale og 'elever'» (for tiden mellom 1:10 og 2:25, varierende fra delstat til delstat og noe forskjellig ut fra hvilke aldersgrupper vi snakker om), og bedre forholdstall mellom lærere og 'elever'» (for tiden 2:27 og 1:25). Det vi står overfor er en bedriftsledelsesdiskurs.

Her bidrar utdanningsperspektivet til å nedtone eller til og med utradere omsorgsdiskursen. Yrkesutøverne innen småbarnsområdet blir til «lærere» («teachers») og barna blir til «elever» (eller til og med studenter, «students»). Jeg merker meg også at når Kronemann skriver om «vår kunnskap» («our knowledge», 1999, side 13), skriver hun at «kunnskap» kun dreier seg om innhenting av informasjon. Når hun skriver «vi», skriver hun som om hun og leseren deler en felles oppfatning.

Et dokument om nasjonale standarder i Australia

I fjor kom det imidlertid en ny rapport som argumenterer for etablering av nasjonale standarder og for å garantere kvaliteten i den australske barneomsorgen (Tayler *et al* 2006). Dette er en rapport bestilt av den australske sentralregjeringen, og forfatterne har tatt i bruk de ressursene som finnes ved det som kan kalles førskolelærerutdanning over hele landet. Forfatterne er Collette Tayler, Mike Wills, Jacqueline Hayden og Clevo Wilson. Tayler er professor i småbarnspedagogikk i Queensland. Hun sendte meg rapporten som

e-post da den forelå. Det pedagogiske forskningssentret (the Centre for Learning Innovation) ved Det pedagogiske fakultet ved Queenslands teknologiske universitet (Queensland University of Technology) har offentliggjort rapporten på nettet, se <http://cli.ed.qut.edu.au/>. Også professor ved Queensland teknologiske universitet og kollega av Tayler ved Det pedagogiske forskningssentret, er Sue Grieshaber, som for tiden er medredaktør av det internasjonale forskningstidsskriftet *Contemporary Issues in Early Childhood* – www.worldwords.co.uk/ciec/.

Den 200 sider lange Tayler-rapporten kartlegger australsk barneomsorg – se også <http://cli.ed.qut.edu.au/research/projects>. Den tar for seg hele spektret av tilbud, inkludert det vi vil kalle skolefritidstilbud og familiebarnehager. Rapporten inneholder en litteraturoversikt der stikkordet er «kvalitet». Hva er en god start i livet, hva vil kvalitetsgarantier si, hva vil standarder si? Rapporten ser på hva som er blitt gjort i en rekke land, blant dem Sverige. Den presenterer en kostnad – nytteanalyse, samt konklusjoner. Rapportforfatterne og forskningsassistentene deres rådspurte mange fagpersoner om hvordan ting kunne gjøres, om dagens systemer, og framtidige systemer, implementeringsprosesser og ideer. De la fram valgmuligheter, kostnader og gevinster for et nytt ECEC-rammeverk (ECEC = *Early Childhood Education and Care*, bokstavelig talt «tidlig barndom opplæring og omsorg»). De presenterte mulighetene for a) en omstrukturering av de eksisterende systemene, b) en tilnærming til nye idealer, og c) en tilnærming til en profesjonalisering av barneomsorgen. Sammenligner vi med den norske rammeplanen, sier rapporten ingenting om hva innholdet i barneomsorgen «bør» være. Ifølge rapporten er dette innholdet ansvaret til de profesjonelle yrkesutøverne som forholder seg til barna og foreldrene deres. Profesjonaliseringstilnærmingen – c) – dreier seg derfor om å styrke yrkesutøverne gjennom mer utdanning og gjennom forsknings- og utviklingsarbeid (FoU).

Alt dette er det mulig å forholde seg til ut fra norsk praksis og offisielle norske dokumenter, medregnet valg av ord og begreper. For eksempel: Når man i Australia kaller noe

«service», inkluderer ordet «service» referanser til institusjoner og interessegrupper av typen senterbaserte heldagstilbud, forsknings- og utviklingssentra, familieomsorgstilbud, og forskjellige nasjonale organisasjoner, forbund og foreninger som arbeider med barns læring, utvikling og omsorgstilbud. Her dreier det seg om tilbydere og mottakere/klienter/kunder. Betegnelsen «service» for slike tilbud strider både mot alle pedagogiske begreper og mot omsorgens profesjonalitet. Tayler-rapporten (side 10) handler ikke desto mindre om (fritt oversatt) «høy kvalitet og integrert småbarnsopplæring og omsorgstilbud, fra tiden før fødselen og opp til og medregnet overgangen til barnets første år i skolen». På rapportens side 15 stilles et interessant spørsmål: Hvilken sosial og pedagogisk filosofi støtter vi oss til som bærebjelken i foretaket? Hvem som vil forsøke å besvare spørsmålet, og på hvilken måte, gjenstår å se. I stedet for å snakke om filosofi vil jeg selv foretrekke å snakke om 1) teorier, 2) de diskursene som ligger til grunn for teoriene, og 3) de begrepene som gjør visse former for praksis til det normale. Det å skrive lære- og rammeplaner er bare ett eksempel.

Etter beste evne

Trass i alt dette, og uten å glemme hvem som bestilte rapporten og altså hvem den ble skrevet for, inneholder Tayler-rapporten detaljert og godt organisert informasjon om hva som for tiden foregår i alle de australske delstatene. Rapporten har kartlagt hva som er standardene, og den gjør rede for hva som finnes av offentlig tilgjengelig informasjon. Leseren får vite hvordan arbeidet med rapporten har foregått og hvilke metoder som er blitt benyttet. Rapporten lister opp valgmuligheter og kostnader og gevinster knyttet til rammeverk for småbarn, læring og omsorg. Det listes opp tre valgmuligheter. Rapporten er proppet med vedlegg, tabeller og figurer. Uttrykket «pensum» forekommer imidlertid ikke i den seks siders innholdsfortegnelsen, hvilket bare er rett og riktig. Her dreier det seg om dokumenter for fagfolk som ikke er pensumorienterte i skolemessig forstand. Her dreier det seg om «statlig administrasjon og styring» («government administration and management», side 6), «kjerneelementer i forhold til

å sikre standarder og kvalitet» («core elements to ensure standards and quality», side 6), og «planlagte resultater» («planned outcomes»).

Slike ord og uttrykk springer slik jeg ser det ut fra nyliberalistiske og bedriftsstyringsmessige diskurser. Noe annet er muligens ikke annet å vente all den stund rapporten er bestilt av en liberal regjering og den skal leses av byråkrater og økonomer. Tayler ivaretar interessene til de profesjonelle yrkesutøverne innen småbarnsområdet gjennom å påta seg utfordringen ved å lede rapportforfatterteamet, og hun ivaretar etiske hensyn gjennom å knytte innholdet i rapporten til det nyeste av relevant kunnskap og forskning.

New Zealand og māoriene

I Norge har vi tilsynelatende et enhetlig syn på barnehagen, og nå kan det se ut som om også Australia ønsker å nå fram til en enhetlig barneomsorgspolitik og -praksis. På New Zealand (*Aotearoa* på māorispråket) er alle stolte av *Te Whāriki*, den nasjonale ikke-obligatoriske rammeplanen. De vet hvor avansert og framskreden den er, den vekker oppsikt internasjonalt, med den måten den smelter sammen māorikulturens verdier med verdiene til urbefolkningen māorienes tidligere kolonisatorer.

På New Zealand er befolkningen så opptatt av sin urbefolkning at rammeplanen fikk et māorinavn, *Te Whāriki*. Denne rammeplanen bruker som utgangspunkt māorienes verdier og ønsker for barndommen som et uttrykk for hva små barn bør lære. Norge og New Zealand er sammenlignbare med tanke på flateinnhold og folketall, og begge landene er nasjonalt orientert.

Australia består av sju delstater, hver med forskjellig politikk, ulik praksis og til og med forskjellige ord innenfor småbarnsområdet. Om australierne klarer å enes om en nasjonal rammeplan som Norges, vil det nesten være som om amerikanerne hadde klart det. Likevel kan det vise seg enklere enn å oppnå det samme i Europa; delstatene i Australia og i USA har i det minste det samme riksspråket. I tillegg har de imidlertid, akkurat som dagens Europa, en kompleks migrasjonshistorie der etniske grupper inntar nye posisjoner i forhold til hverandre.



Referanser

Australian, the (19.12.06): *All kids to learn in care: Labor* ved Patricia Karvelas, og (20.12.06): *Childcare plan to hike fees* ved Stephen Lunn. <http://cli.ed.qut.au/research/projects>, Lov nr. 64 om barnehager av juni 2005 (the Kindergarten Act). Kapittel 1/chapter 1 *The Purpose and content of kindergartens* (australsk dokument) (fra www.15.8.06)

<http://odin.dep.no/filarkiv/285775/rammeplanen-engelsk-pdf.pdf> (rammeplanen i engelsk oversettelse) (fra www.10.11.06)

Kronemann, M. (1999): *Towards a national (Australian) plan for pre-school education*. Artikkel skrevet for ACEA-konferansen "Children at the top", Australian Education Union, Abbotsford. Melbourne, 1999. Michaela Kronemann. <http://www.aeufederal.org.au/Ec/mkaecap.pdf> (fra www.28.9.06)

New Zealand Ministry of Education (1996): *Te Whāriki. Te Whāriki Matauranga mo nga Mokopuna a Aotearoa*. Early Childhood Curriculum. Wellington, New Zealand/Aotearoa: Learning Media.

Taylor, C., Wills, M., Hayden, J. & Wilson, C. (2006): *A review of the*

approach to setting national standards and assuring the quality of care in Australian child care services. Et prosjekt gjennomført på oppdrag fra the Children's Services Ministers' Advisory Board. Brisbane, Australia: Queensland University of Technology.

www.act.gov.au/ Early Childhood Education: *Our Shared Understandings*. Department of Education and Training, og Children's Youth Services Bureau, Canberra, Australia (fra www.28.8.06)

www.children.act.gov.au/ Australian Capital Territory Children's Plan hjemmeside. Office for Children, Youth and Family Support. En framstilling av regjeringens forpliktelser overfor barn og familier og av felles politiske rammebetingelser for hvordan tjenester ytes i praksis i henhold til retningslinjer gjeldende for statlige og ikke-statlige aktører, og for samfunnet. Canberra.

www.community.nsw.gov.au/documents/childcare_framework.pdf Dokumenter vedrørende New South Wales Curriculum Framework for Children's Services (fra www.20.8.06)

www.community.wa.gov.au/ Chil-

dren's Services Manual, Children's Services Resource File, Childcare Services Board, Curriculum Framework K-Year 12 (2005), Department of Education, Perth, Western Australia (fra www.28.8.06)

www.education.tas.gov.au/ Essential Learnings Curriculum, med lenker til tidligere utgitte dokumenter. Tasmania, Australia (fra www.28.8.06)

[www.office-for-children.vic.gov.au/children/ccdnv.nsf/childdocs/-Babies, Toddlers and Two Year Olds, Preschool Quality Assessment Checklist](http://www.office-for-children.vic.gov.au/children/ccdnv.nsf/childdocs/-Babies,ToddlersandTwoYearOlds,PreschoolQualityAssessmentChecklist). Office for Children, Melbourne, Australia (fra www.28.8.06)

www.qsa.qld.edu.au/early/pre-school/index.htm Preschool Curriculum Guidelines («retningslinjer for pensum i førskolen»), Department of Education, Queensland, Australia (fra www.28.8.06)

www.words.co.uk/ciec/ Contemporary Issues in Early Childhood, et internasjonalt forskningstidsskrift, et såkalt referee-tidsskrift der artikkelforfatterne vurderes av sine akademisk jevnbyrdige.



Av Kirsten Bache Dahl,
advokat i Utdanningsforbundet



Vikariater

Den som trer inn i et vikariat, bør være klar over en del forhold. Blant annet skal vikariatet være reelt, det vil si at vikaren arbeider i stedet for en annen som for eksempel er ute i permisjon. Blir vikariatet langvarig og sammenhengende, vil vikaren kunne få vikariatet omgjort til en fast stilling etter fire år – men det forutsetter riktignok at den som vikarierer for en førskolelærer selv har godkjent førskolelærerutdanning.

Arbeidstakere skal tilsettes i faste stillinger – det er den alt overveiende hovedregelen i norsk rett. Fra denne hovedregelen oppstiller arbeidsmiljøloven visse unntak. Et av disse unntakene gjelder vikariater. Et vikariat varer bare så lenge stillingsinnehaverens permisjon varer, og opphører da enten fordi stillingsinnehaveren kommer tilbake, eller fordi vedkommende sier opp sin stilling etter endt permisjon.

I barnehagene – både offentlige og private – vil det normalt ikke være hjemmel for å tilsette pedagoger i midlertidige stillinger, bortsett fra i vikariater. Sitter en pedagog i en midlertidig stilling som ikke er et vikariat, vil det som oftest være grunnlag for å gjøre tilsettingsforholdet om til et fast tilsettingsforhold.

Ikke-pedagoger som tilsettes i pedagogiske stillinger etter dispensasjon, fordi det ikke melder seg kvalifiserte søkere, skal imidlertid ikke tilsettes fast, men bare for ett år om gangen.

Vikariater må være reelle

Barnehageeieren kan ikke omgå lovens hovedregel om at stillinger skal være faste ved at et arbeidsforhold blir kalt «vikariat» uten at det reelt sett er grunnlag for det. Det er de reelle forhold som er avgjørende.

Vikarbegrepet er ikke nærmere definert i arbeidsmiljøloven eller i lovens forarbeider, men i forarbeidene er det pekt på følgende:

Ordlyd og forarbeider gir heller ingen veiledning om hva loven mener med vikariat. Etter normal språkbruk må likevel vikariat i utgangspunktet forstås slik at den som vikarierer skal fylle bestemte arbeidsoppgaver eller en bestemt stilling, ved fravær av andre arbeidstakere. Det er ikke ubetinget avgjørende at navnet på den personen man vikarierer for eller varigheten av vikariatet, er oppgitt på forhånd. ... Vikariatet må likevel være konkret begrenset i en eller annen form. Det antas således å være i strid med loven å inngå løpende kortvarige vikaravtaler for å dekke konstant behov for vikartjenester innen for eksempel en større virksomhet med noenlunde stabil fraværspersent.

En oppsigelse må være saklig

Et vikariat opphører uten at det stilles formelle krav til en

oppsigelse. Dersom arbeidstakeren har vært tilsatt i mer enn ett år, har vedkommende imidlertid krav på skriftlig varsel om tidspunktet for fratreden senest en måned før fratredelsestidspunktet.

Unnlatelse av å gi slikt varsel medfører at arbeidsgiver ikke kan kreve fratreden før en måned etter at varsel er gitt.

Dersom vikaren ønsker å avslutte arbeidsforholdet før vikarperiodens utløp, kan vikariatet sies opp med en måneds varsel.

Også arbeidsgiver kan bringe et vikariat til opphør før vikarperiodens utløp, men da må det foreligge en saklig oppsigelsesgrunn, på samme måte som ved opphør av faste stillinger. Det er neppe en saklig oppsigelsesgrunn at stillingsinnehaveren kommer tilbake til arbeidet før permisjonstidens utløp.

Når vikariatet blir en fast stilling

For at en oppsigelse skal være saklig begrunnet, må den enten skyldes forhold hos arbeidstakeren eller forhold hos

arbeidsgiveren. Forhold på arbeidstakersiden kan være at arbeidstakeren på en eller annen måte ikke oppfyller sin del av arbeidsavtalen på den måten som arbeidsavtalen forutsetter, selv etter at arbeidsgiveren tydelig har bedt arbeidstaker justere utførelsen av arbeidet. Forhold på arbeidsgiversiden som kan begrunne en oppsigelse, kan være at det av en eller annen grunn oppstår overtallighet i vikarperioden.

Dersom en arbeidstaker har vært tilsatt i vikariater sammenhengende i minst fire år, må det også foreligge en saklig grunn for at arbeidsgiver skal kunne bringe arbeidsforholdet til opphør, noe som bare kan skje gjennom en formell oppsigelse. Vi omtaler gjerne dette som at vikaren får stillingen sin omgjort til fast stilling etter fire års sammenhengende tjeneste. I barnehagen vil det være en forutsetning at den som vikarierer for en førskolelærer selv har godkjent førskolelærerutdanning.

Det antas ... å være i strid med (arbeidsmiljø)loven å inngå løpende kortvarige vikaravtaler for å dekke konstant behov for vikartjenester innen for eksempel en større virksomhet med noenlunde stabil fraværspersent.

Laila-Brith Josefsen:

En ny bevissthet om miljøets betydning for pedagogiske mål

Ny rammeplan skal implementeres i barnehagen og mange venter på kompetanseplaner og konkrete tilbud til skolering av personalet. Styrere bruker ventetida godt og tar ansvar i egen barnehage.

Styrere med hovedansvar for barnehagens utvikling har behov for inspirasjon som skaper engasjement, som igjen fører til at vi kan inspirere til engasjement i hele personalgruppa. Rammeplanen er tydelig på at styrere og pedagogiske ledere har ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold. Rammeplanen gir anerkjennelse av den kompetansen førskolelærere har.

Takket være ildsjelene i og utenfor barnehagen foregår det nå mange spennende debatter med utgangspunkt i den nye rammeplanen. Vi har noen grunnleggende debatter som må føres kontinuerlig, også som del av alle andre saker. Det dreier seg om bevisstgjøring rundt barns medvirkning, likestilling og det flerkulturelle perspektivet. Dette handler om vårt grunnleggende barnesyn.

Jeg vil gi honnør til noen som har bidratt til å få i gang noen andre debatter, som har gitt meg innspill og inspirert til spennende diskusjoner i barnehagen - diskusjoner som har ført til noen konkrete endringer og som har bidratt til å styrke vår yrkesstolthet.

Tenke noen nye tanker – ta de små skritt

Deltagelse på to rammeplankonferanser har inspirert oss til å tenke nytt om barnehagens rom og miljø, om fagområdenes betydning for barns medvirkning og sosiale relasjoner, og om pedagogisk dokumentasjon som verktøy. Betydningen av barnehagens rom og miljø har vært undervurdert av myndighetene og kanskje også av oss i barnehagen.

Jeg er styrer i en tradisjonell barnehage fra 1970-åra. Vi har verken små grupperom, "verksteder", stort fellesrom eller andre spennende rom/avdelinger som vi har hørt om. Barnehagene har veldig ulike forutsetninger, men det er mye som kan gjøres ved å tenke noen nye tanker og ta de små skritt. Vi ble inspirert til å stille oss følgende spørsmål:

Hva preget gårdsdagens barnehager? Alt et barn kunne drømme om? Alt et barn ikke hadde hjemme?

Hva preger dagens og morgendagens barnehage? Er det noe hos oss som barn ikke har mer av hjemme? Noe barn ikke har hjemme?

Hva er førsteinntrykket når noen kommer til oss? Pent/stygt? Her er det læringsrom?

Hvis foreldre syns vi har det koselig og de kjenner seg igjen fra sin egen barnehagetid, er det da ett "kompliment"?

Hvis barnehagen fremdeles skal ha et preg av hjemmet - hvem sitt hjem skal det da være preget av?

Disse og flere spørsmål har gitt oss inspirasjon til å gjøre noen endringer, og planlegge flere. Vi har fått en annen bevissthet om miljøets betydning for å nå våre pedagogiske mål.

Profesjonelle trenger profesjonelt verktøy

Rammeplanen krever at barnehagen skal ha et miljø som fremmer alle barns utvikling, som har en estetisk dimensjon og som gir et allsidig tilbud av aktiviteter. Vi kan ikke ta med oss vår personlige smak når vi skal innrede vår barnehage, vi må ha en profesjonell debatt om hva som sikrer barn best læringsutbytte. Pedagogikk og funksjon skal styre barnehagens miljø.

Barnehagens miljø kan bidra til å støtte opp under rammeplanen og våre satsingsområder. Miljøet kan imidlertid også virke forstyrrende. Miljøet kan stimulere vår yrkesstolthet, eller det kan fungere demotiverende.

Personallommene må være "oppmuntrende rom"! (Thorbergsen). Innredningen av personalrom, kontor, arbeidsplasser og utstyr knyttet til vårt daglige arbeid har betydning for trivselen og for gjennomføringen av det pedagogiske arbeidet. Dette er vår arbeidsplass, og vi er profesjonelle. Det betyr at vi må ha profesjonelt verktøy. Barnehagens miljø kan bidra til økt bevissthet, motivasjon og profesjonalisering. Vi vil vise fram barnehagen med stolthet. Vi vil at foreldre og andre skal se at det er sammenheng mellom det vi sier at vi prioriterer og det de ser. Vi kan lage et mer innbydende barnehagemiljø som stimulerer til utforsking og nysgjerrighet, også i gamle barnehagebygg. Rommet i seg selv må være en læringsarena som nesten kan fungere som en ekstra pedagog. Og i drøfting og utvikling/endring av barnehagens miljø må vi derfor også være oss bevisst betydningen av barns medvirkning og likestilling.

Takk til Solveig Østrem, Eli Thorbergsen, Klausine Røtnes, Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi for inspirasjon til tenkning og iverksetting.

Laila-Brith Josefsen, tidligere leder av avdeling for førskolelærere i Norsk Lærerlag, er styrer i Nabebetorp barnehage i Fredrikstad i Østfold (foto: Erik Sundt).



Hopp i det!

- abonnér 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 24 14 21 50,
eller sende e-post til forstesteg@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