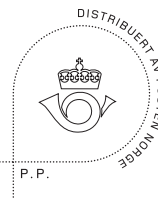


B ØKONOMI
ECONOMIQUE
NORGE



Returadresse:

Første steg
Utdanningsforbundet
Postboks 9191, Grønland
0134 Oslo

**Er du styrer, pedagogisk leder eller førskolelærer
(og medlem av Utdanningsforbundet) har du noe å glede deg til:**



**Første steg kommer snart
til en postkasse nær deg!**

Snart får du
Første steg

gratis

– fordi du som et interessert og
engasjert fagmenneske fortjener det!

Første steg nr. 4/2008, som kommer i slutten av november, går gratis til alle medlemmer av seksjon barnehage i Utdanningsforbundet. Deretter kan du bare forholde deg i ro, så fortsetter du å motta Første steg i 2009.



Ettersom vi er klar over at mange pedagoger gjerne leser *Spesialpedagogikk* også, har vi gjort Utdanningsforbundets tilbud til deg som fortsatt vil lese dette viktige fagtidsskriftet enda bedre:

Abonnér på
Spesialpedagogikk
for 150 kroner!

Send din bestilling til

redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Du kan også bestille via nettsiden

www.spesialpedagogikk.no

Få 10 utgaver i året hjem til deg fra nr. 1/2009!

3 | 2008

Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET

Ikke bare lange, flate ballær
i Fredrikstad

Fyrtårn i Vestfold

Whroom i Vest-Agder

Torbjørn Isaksen
om kvalitet og læring

Risikobarn i barnehagen

Barnehageforskning
på offensiven

Hjelp til hørselshemmede barn
– en liten rapport fra
Skådalen kompetansesenter

SamBa 4 – 8: den viktige over gangen barnehage - skole



www.utdanningsforbundet.no/forstesteg





(foto: Petter Opperud)

Dans SamBa med oss!

Invitasjonen gjeld alle dei rette vedkomande, frå kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell og forskings- og høgare utdanningsminister Tora Aasland og nedetter. Rogaland er i støyten for tida, noko Aasland som tidlegare fylkesmann der godt veit. Dei som inviterer, er barnehageentusiastiske forskarar ved Universitetet i Stavanger (UiS) og administratorar i oppvekstetatanane i diverse rogaland- og hordalandskommunar. Ei rekkje engasjerte styrarar, pedagogiske leiarar, førskulelærarar og jamvel rektorar og lærarar i dei involverte kommunane er òg med og inviterer.

SamBa 4 – 8 står for prosjektet *Saman om Barns utvikling og læring*, det er aldersspennet frå fire til åtte års alder det handlar om, og målet er å kunne gi alle barn ein best mogleg overgang frå barnehage til skule. Prosjektet er oppfølgjaren til eit tidlegare kalla *Barnehage + Skole = Sant!* (sjå Første steg nr. 3/2007). Eg er overtydd om at desse prosjekta er svært viktige og av nasjonal verdi.

Politikarar med nok utdanningspolitisk innsikt vil sjå det openbert riktige i å gjere barnas overgang frå barnehage til skule så smidig som mogleg. Dersom vi klarar å gjere overgangen best mogleg, vil det kan hende virke positivt inn på framtidige PISA-rapportar? Men kva som skal til for å oppnå det best moglege, veit vi ikkje sikkert. Forskarane bak *Barnehage + Skole = Sant!* og *SamBa 4 – 8* slår fast at her må det forsking til, for forsking på området er mangelfull. Og no har dei teke initiativ til ein *Nasjonal forskarskule for praksisretta profesjonsforskning*. Initiativet kjem frå forskingsnettverket *Barnehageliv*, der UiS-forskarar er med.

Vi lyt alle krysse fingrar for at den regjeringa vi til ei kvar tid har, skjønar kor viktig det er å få til denne forskarskulen, kor viktig det er å få etablert som ein regulær praksis over heile landet gode overgangsordningar mellom barnehage og skule, og at ho skjønar samanhengen mellom forskarskulen og arbeidet med dei best moglege overgangsordningane.

Eg meiner i tillegg at skal barna og barnehagen profitere, og dermed utdannings-systemet og samfunnet profitere, må førskulelærarane både bli fleire og dei må få ei oppgradert utdanning og betre løn. Den svenske utdanninga er allereie eit halvår lenger enn den norske. Førskulelærarløna må bli i det minste nokolunde konkurransedyktig med lærarløna. Dette har med likeverd å gjere – det må vere likeverdige pedagoggrupper som samarbeider til barnas beste.

Eg vonar og trur både Solhjell og Aasland er samde i dette – så då er det vel berre å vente på at dei tek dei naudsynte avgjerdene? Grunnlaget for avgjerdene har dei jo allereie fått frå forskarane!

Første steg

Et tidsskrift for førskulelærere utgitt av



Ansvarlig redaktør:

Arne Solli
as@utdanningsakademiet.no
tlf 24 14 20 53 | 24 14 20 00,
913 72 699

Abonnementskonsulent:

Marianne Agedal
tlf 24 14 22 43
Aksel Torsnes Mehllum
24 14 22 42
forstesteg@utdanningsakademiet.no
faks 24 14 21 50

Grafisk design og illustrasjon:

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

Trykk:

Heglandtrykk,
Trøgslø 9, 4400 Flekkefjord

ISSN 1504-1891

Besøksadresse:

Hausmannsgate 17, Oslo

Postadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Arne Solli

Første steg > Innhold nr. 3

september - oktober 2008

Pedagogisk dokumentasjon

04 Fredrikstad kommune og Høgskolen i Østfold har inngått et interessant samarbeid om studiet Pedagogisk dokumentasjon.

08 Fyrtårnprosjektet med et samarbeid mellom de fire barnehagene Huginsvei, Knapløkka, Styrvoll og Tyristua, Høgskolen i Vestfold og Fylkesmannen i samme fylke. Det er forskende partnerskap det dreier seg om.

39 Snart kan vi få en nasjonal forskerutdanning for barnehageområdet. Et nordisk nett-tidsskrift om barnehageforskning er alt på plass.

Overgangen barnehage – skole

10 I prosjektet *SamBa 4 – 8* danser universitetsforskere med kommuner. Dette er oppfølgingsprosjektet til *Barnehage + Skole = Sant!*

Kvalitetsarbeid i barnehagen

12 Det sier *whroom!* når Universitet i Agder samarbeider med barnehager om forskning på barns medvirkning.



20 Høgskolelektor Torbjørn Isaksen ved Høgskolen i Tromsø presenterer kvalitetsgruppeteorien og drøfter hvordan den kan anvendes i barnehagen.

De utsatte barna

18 Et *Fortsatt foreldre*-kurs kan være noe også for førskolelærere. Skilsmissebarna er mange.

26 Førskolelærerne har en nøkkelrolle når det gjelder ivaretagelsen av barnehagebarns psykiske helse, mener tre spesialpedagoger/psykologer som advarer mot å neglisjere barns emosjonelle utvikling i iveren etter å lære dem tall og bokstaver.

Forskningsrådet og praksisrettet FoU

32 Lise Kristoffersen, Ninna Garm og Eva Simonsen forteller om prosjektet *Veien inn i skriftspråket. Muligheter for utforskning og samhandling for elever med hørselshemming* ved Skådalen kompetansesenter i Oslo. Prosjektets mål er naturligvis å finne gode måter å hjelpe hørselshemmede barnehage- og skolebarn på.

Ledelse og kommunikasjon

34 Daglig leder og barnehageeier Else-Marie Sandvoll i Trollberget barnehage AS i Stavanger mener at det å drive barnehage er å drive med markeds-kommunikasjon.

Tro det eller ei – her arbeides det med rammeplanemaene *Nærmiljø og samfunn* og *Kommunikasjon, språk og tekst* (copyright UiA).

Diverse

36 Er du naturfaginteressert, må du naturligvis besøke naturfagkonferansen for barnehageansatte. Og bli med på Naturfagsenterets store konkurranse!

40 I forrige nummer fyrte Ninni Sandvik, Tonje Kolle, Ann Sofi Larsen og Bente Ulla ved Høgskolen i Østfold løs på Kunnskapsdepartementet. Her får de svar av Bård Vegar Solhjell og Tora Aasland.

41 Barn i Europa er et nettverk som vil påvirke EUs barnehagepolitikk.

Faste spalter

25 **Med studentblikk:** Er vår spaltist Lene Chatrin Hansen både blid og plagsom?

30 Seksjonsledelsens sider.

42 **Jus:** I hvilken grad må førskolelæreren gi barnet medisiner?

43 **Med styrerblikk:** Tone Fjeldstad mener barnehageansatte med egne barn på arbeidsplassen trenger spesiell oppfølging.

Neste nummer: Hva mener styrerne om viktige barnehagespørsmål? Les Første steg nr. 4, som foreligger i uke 48 i slutten av november. Ellers presenteres inntrykk fra den internasjonale barne-forskningskonferansen the European Early Childhood Research Association (EECERA), hva skjer med evalueringen av rammeplanen – og mye mer!

Alt usignert stoff er skrevet av redaksjonen.

Pedagogisk dokumentasjon

og etisk ansvar for egne handlinger

Fredrikstad kommune og Høgskolen i Østfold har sammen utviklet det 15 poengs studiet *Pedagogisk dokumentasjon*. Samtlige pedagogisk ansatte i de 19 kommunale barnehagene får tilbud om å ta studiet, og til nå har mer enn 50 førskolelærere, pedagogiske ledere/styrerassistenter og styrere/virksomhetsledere gjennomført det.



Intervjuet: F.v. virksomhetsleder Anne Beth Hasseløy, spesialkonsulent Kjersti Johansen, styrer-assistent Heidi Syvertsen, pedagogisk leder Mariann Iren Kristiansen, og virksomhetsleder Torunn Syvertsen Haug. Skulpturen befinner seg i parken ved siden av rådhuset i Fredrikstad, og kunstnerens navn er Birthe Marie Løveid (foto: Arne Solli).

I Fredrikstad er folk så høylytt opptatt av fotball-laget sitt at det har vakt oppsikt på landsbasis, og når en av byens sønner, med en fot solid plantet i Hollywood, med andre av byens sønner og døtre på laget gjør nasjonal filmsuksess, hjelper det på byens riksanseelse, det også. Mindre påaktet til nå er det arbeidet som nedlegges av kommunens omsorgs- og oppvekstseksjon innen barnehagesektoren. Det spørs om ikke det er av minst like stor nasjonal betydning som fotball og buskifilm. Seksjonens arbeid med å skolere de kommunalt barnehageansatte i pedagogisk dokumentasjon burde være noe å titte nærmere på for lignende seksjoner og etater i andre kommuner.

Første steg møtte fire som har tatt studiet ved Høgskolen i Østfold (HiØ) – virksomhetsleder Anne Beth Hasseløy i Gressvik barnehage, virksomhetsleder Torunn Syvertsen Haug i Buskogen barnehage, pedagogisk leder Mariann Iren Kristiansen i Solberget naturbarnehage (en frittstående avdeling av Gressvik barnehage), og styrerassistent Heidi Syvertsen i Ambjørnrød barnehage. Med på møtet var også spesialkonsulent Kjersti Johansen i omsorgs- og oppvekstseksjonen. Kjersti og høgskolelektorene Tonje Kolle og Ninni Sandvik ved HiØ beredte grunnen for studiet gjennom nærmere to års forarbeid.

– Vi brukte mye tid på å finne fram til hva pedagogisk dokumentasjon kan være, sier Kjersti. – Målet med studiet er å utfordre vårt pedagogiske grunnsyn.

Pedagoger som er særlig viktige i forhold til studiet er professor Gunilla Dahlberg og høgskolelektor Hillevi Lenz Taguchi ved Lärarhögskolan i Stockholm, og læreren og psykologen Loris Malaguzzi (1920 – 1994), som regnes som selve grunnleggeren av Reggio Emilia-tenkningen. Det studiet særlig fokuserer på, er pedagogers holdninger til barn. Det dreier seg derfor i betydelig grad om å stille kritiske spørsmål til egen praksis, noe som ikke alltid er uproblematisk for den enkelte.



Solberget naturbarnehage: Allmøte ved bålplassen. Nora Margaretha på fire år er møteleder, mens Ea på nesten fem og pedagogisk leder Mariann Iren Kristiansen ber om ordet akkurat nå. Opplæring i demokrati handler om å få være med på å si sin mening, enten man er barn eller voksen. Mariann Iren har en fortelling som har med framveksten av en demokratisk praksis i

barnehagen å gjøre: «En vinterdag kom det plutselig litt snø, og barne- og ungdomsarbeideren Vidar foreslo at vi skulle arrangere skirenn. Noen av barna som hørte hva han sa, var helt enige. Men jeg tenkte at vi har jo ingen nummerlapper og ingen start-/målskilt, og ikke har vi informert foreldrene, og det ene med det andre, og så sa jeg nei. Etterpå spurte jeg meg selv

om hvorfor jeg helt egenrådig hadde sagt nei, egentlig? Er det så nødvendig med nummerlapper, for eksempel? Og så ble det skirenn likevel, et av de beste!» Barnehagen rommer normalt 24 barn, så på dette bildet er det ikke fullt oppmøte – de minste barna er ikke med (foto: Terje Jensen).

En utfordrende tenkemåte

Barns rett til medvirkning, slik denne retten er formulert i FNs barnekonvensjon og slik den framkommer gjennom barnehageloven av 2005 og rammeplanen av 2006, står naturligvis sentralt. For alle, også pedagoger, som har vokst opp med formaninger om at de voksne vet best, representerer ideen om barns rett til medvirkning en utfordring – bare det å tolke hva som ligger i begrepet kan være vanskelig.

Pedagogisk dokumentasjon ved hjelp av fotografier, tegninger og tekster som nedskrives idet skriveren tenker gjennom og reflekterer over egne forestillinger i forhold til det som skjedde, blir de voksnes verktøy til å forstå hva og hvordan barn tenker, noe som igjen endrer voksnes syn på barn. Det vi skal dokumentere er prosessene, heller enn resultatene. Pedagogisk dokumentasjon skal lede til en demokratisk og refleksiv praksis, der barna i samvær med de voksne blir tenkende og medkonstruerende. Ting skal ikke skje som følge

Å lytte med fanget

Det er ettermiddag på Solberget naturavdeling. ... Even Kristoffer, 2,5 år, er trøtt og sliten etter en lang dag. Han har ikke hatt tid til å sove formiddagslur i dag. Han sitter på fanget mitt og gråter. Jeg prøver å trøste ham med å synge og snakke, så spør jeg ham om han vil ha en banan eller noe annet, eller om jeg skal lese en bok, men alt jeg gjør er bare feil og han sier nei, nei, nei. Jeg tenker på hva jeg skal gjøre og jeg tenker at jeg ikke har lyst til at han skal sitte på fanget og gråte til han blir hentet av mamma eller pappa.

Til slutt ser jeg på ham og sier: «Even Kristoffer, nå må du fortelle meg hva du vil, for nå vet ikke jeg hva jeg skal gjøre.» Even Kristoffer ser opp på meg og sier: «Ikke snakk til meg.»

Deretter sitter han helt stille på fanget og vi sier ingenting helt til pappa kommer og henter.

Det jeg ønsker å fortelle med denne histo-

rien er hvor viktig det er å skru opp hørestyrken, ha respekt for det enkelte barn, og høre hva det selv mener og tenker. Even Kristoffer visste hva han ville, men klarte ikke å uttrykke seg verbalt uten å bli spurt. Ut fra min første handling med å tilby ham en hel del forskjellige ting, tok jeg ham ikke på alvor, jeg prøvde heller å avlede gråten og få ham på andre tanker. Ingen kan si at jeg ikke ga omsorg i denne situasjonen, men jeg ga ikke Even Kristoffer muligheten til selv å få medvirkning på hva som var best for ham.

Til slutt i mitt møte med Even Kristoffer ga jeg ham denne muligheten, og han ga meg muligheten til å forstå hva han ville ut fra hans perspektiv. Det ble et møte mellom to likeverdige, og ikke et møte mellom en voksen og et barn, med den «makten» som jeg har i meg selv som voksen. (Nedtegnet av Siri Maure Kolstad.)



Ambjørnrød barnehage: Felix (t.v.) og Markus, begge fire år, leker i "bassenget" som er uten vann, men en velegnet arena for konstruksjonslek. Legg merke til at her er det orden! Når Felix og Markus ikke bygger, bruker de kanskje avdelingens kamera – hver avdeling har sitt digitale kamera, og alle barn tar bilder som et ledd i den pedagogiske dokumentasjonen av virksomheten (foto: Arne Solli).



Solberget naturbarnehage: Fra det populære utfartsområdet Indianerplassen. Skjuler det seg hoggorm under steinen? Det er det Aksel på fire og et halvt vil finne ut. Her får han hjelp av vikar Renate Lindberg og pedagogisk leder Mariann Iren Kristiansen (borterst), mens Emma på knapt fire og et halvt tar seg en pust før hun på nytt skal gi seg i kast med steinen. Det er mye hoggorm i området, og barna blir hele tiden oppfordret til å være på vakt og å se seg for. Kanskje



Solberget naturbarnehage: Mads på fire og et halvt får hjelp med sykkelhjelm av Jo Kristoffer på fem og et halvt. I barnehagen lærer barna å samarbeide, og naturligvis er det en selvfølge at gode kompiser hjelper hverandre (foto: Terje Jensen).

av de voksnes mer eller mindre automatiske planlegging. Dette gjør pedagogisk dokumentasjonsarbeid til en utfordring for utviklingspsykologiens syn på barn, framholder Kjersti.

– I Gressvik barnehage har vi brukt mye tid på å snakke med foreldrene om hva «barns medvirkning» er, sier Anne Beth. – Noen tror det betyr «fri oppdragelse»! Det hender også fremdeles at foreldre vil ha detaljerte planer for hva som skal skje i barnehagen, men det er mindre av det nå enn før.

For nå får foreldrene høre om det som skjedde og hvordan det skjedde, mer enn om det som skal skje. Tilbakemeldingene til foreldrene går ut på å vise dem hva barna deres har gjort og utført. I garderoben henges det opp bilder fra aktiviteter og prosesser, og foreldrene får et inntrykk av hva som skjer gjennom barnemøtebøkene.

Refleksjonstid

Mens utviklingspsykologien fokuserer på hva barn mangler, vektlegger en Reggio Emilia-inspirert tenkning hva barn kan. Dette får konsekvenser for de voksnes arbeidsmetoder.

– I Ambjørnrød barnehage har vi ikke avdelingsmøter lenger, vi har innført refleksjonstid en gang i uken, sier Heidi. – Da skriver

hver enkelt en praksisfortelling fra eget arbeid, en praksisfortelling som tas opp til diskusjon og refleksjon med kollegene. Vi har også innført møter med refleksjonstid med barna.

En slik arbeidsform må nødvendigvis være åpen for improvisasjoner. Planer kan ikke få låse muligheten til å gå nye veier, veier som en ikke kunne forutse var mulige på det tidspunkt planene ble lagt. Med andre ord må voksne og barn være forberedt på å ende et annet sted enn det som i utgangspunktet ble planlagt. Det innebærer blant annet at de voksne må øve opp hørestyrken sin slik at de faktisk oppfatter hva barna forsøker å gi uttrykk for – som i fortellingen Å lytte med fanget på disse sider. Det dreier seg om å vise respekt, ikke bare trøste eller avlede.

Bare med en slik fleksibilitet kan barna bli midtpunktet i sin egen læreprosess.

For å kunne være et effektivt midtpunkt for seg selv har barna, for eksempel i Ambjørnrød barnehage, fått ting plassert i riktig høyde for hver enkelt. Så får de forsyne seg av det som frister. Som Heidi sier: «Rommet skal ikke ha makten over barna.» En tenkning helt i tråd med den i Eli Thorbergsens bok *Barnehagens rom – nye muligheter om barnehagens fysiske miljø* (Pedagogisk Forum 2007), eksempelvis.



kommer strevet med steinen for å finne hoggorm til å inngå blant barnehagens praksisfortellinger, som et hjelpemiddel til refleksjon og for å avdramatisere – hoggormen kan være farlig, men det går an å passe seg for den! Naturbarnehagen har ellers store og svært fine utearealer (foto: Arne Solli).

Solberget naturbarnehage:
Matlaging – her skal det bli lunsj i det grønne, og når det samarbeides, går arbeidet som en lek for (f.v.) Oscar på tre og et halvt, Ea på nesten fem, Ingrid på litt mer enn fire, Nora på litt mer enn fem, og Oline på fem år (foto: Terje Jensen).

Ambjørnrød barnehage:
Styrerassistent Heidi Syvertsen tilbringer lite arbeidstid sittende, men stolen som lett kan reguleres i høyden er like fullt et praktisk voksenmøbel i en barnehage (foto: Arne Solli).



Solberget naturbarnehage:
Pedagogisk leder Mariann Iren Kristiansen med kubjella. Med den kaller hun til samling når noe skal sies eller gjøres. Kubjellas ringling har en vennligere og mindre kommanderende



de tone enn en plystrepipen eller en ropestemme, dermed signaliserer den også en mer demokratisk lederstil. (foto: Arne Solli).

Kritisk refleksjon er kimen til forandring

–Pedagogisk dokumentasjon dreier seg i betydelig grad om at kritisk refleksjon over egne valg kan innebære kimen til forandringer, sier Tonje Kolle, faglig ansvarlig for Pedagogisk dokumentasjon-studiet ved HiØ.

Høgskolektor Tonje Kolle utviklet studieplanen for studiet i samarbeid med høgskolelektor og HiØ-kollega Ninni Sandvik i 2006. Fredrikstad kommune ved Kjersti Johansen tok kontakt med HiØs Senter for kompetanse og utvikling (SKUT) fordi kommunen ville ha et samarbeid med HiØ om videreutdanning av de kommunalt ansatte førskolelærerne i forbindelse med Barnehageløftet.

– Studiet bygger mye på Reggio Emilia-tenkningen, sier Kolle. – Kunnskapen er bevegelig, og kunnskapen er konstruert – derfor må vi alltid være kritiske til vedtatte sannheter. Dette er en postmoderne inngang til erkjennelse. I en slik forståelse er språket aldri uskyldig og nøytralt, fordi ordene vi bruker til daglig er

med på å befeste og konstruere vår kunnskap om barn. En viktig del av pedagogiske dokumentasjon er å pakke opp, ut og fram ulike tatt for gitt-forestillinger om barn, pedagogikk og barnehage som kan forstyrre tenkningen vår. Studiet i pedagogisk dokumentasjon representerer en bevisstgjøring av det ansvaret førskolelærerne har i forhold til rådende tanker og handlingsmønstre, slik også Hillevi Lenz Taguchi ved Lärarhögskolan i Stockholm understreker. Førskolelærerne må bli oppmerksomme på det ansvaret de har i forhold til de valgene de gjør i sin praksis – de er nemlig i sin faglige fulle rett til å gjøre valg. Lenz Taguchi kaller det «motstandens etikk»; det å yte motstand mot tatt for gitt-forestillinger. Denne ansvarsbevisstheden inngår i førskolelærernes etiske forpliktelser.

70 studenter hittil

– Denne bevisstheten henger sammen med nødvendigheten av kritisk refleksjon, som igjen kan føre til forandringer, sier Kolle, – noe som også kan oppleves som utfordrende og

krevende, men også svært interessant.

Kolle har hatt det faglige ansvaret for studiet fra begynnelsen av, først i samarbeid med Sandvik, og nå i samarbeid med høgskolelektor Bente Ulla.

Studiet er bygd opp rundt åtte heldags samlinger over ett år. Mellom samlingene arbeider studentene med teori og praktiske øvelser. Studiet avsluttes med en muntlig eksamen, sier hun. – I tillegg til 50 førskolelærere fra Fredrikstad har enda 20 fra kommuner både i og utenfor Østfold fulgt studiet på et såkalt åpent kurs.

Et kommunalt krafttak

– Studiet er finansiert ved kommunale rammeoverføringer til barnehageetaten, som offisielt eier og driver de kommunale barnehagene, opplyser Kjersti Johansen. – I 2006 ble studiet fullfinansiert av sentraladministrasjonen i Fredrikstad kommune, og i 2007 bevilget administrasjonen et tilskudd på 150 000 kroner. Fredrikstad kommune fikk 320 000 kroner fra Fylkesmannen i Østfold i 2007, midler som var øremerket etter- og videreutdanning, men barnehageetatens kontrakt med HiØ er verdt mer enn det dobbelte.



Intervjuet: Høgskolelektor Tonje Kolle ved Høgskolen i Østfold er faglig ansvarlig for Pedagogisk dokumentasjon-studiet som Fredrikstad kommune har valgt å tilby sine førskolelærere, pedagogiske ledere og styrere (foto/copyright HiØ).



Fire fyrtårn

i Vestfold

Betegnelsen «fyrstårnbarnehage» henger høyt. I Vestfold finnes det foreløpig fire av dem: Huginsvei, Knapløgka, Styrvoll og Tyristua barnehager.

Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold (HVe) er muligens det femte fyrstårnet – Barnehagesenteret i samarbeid med Fylkesmannen i Vestfold fikk igangsatt prosjektet Fyrstårnbarnehager – et forskende partnerskap i barnehager i Vestfold 2006 – 2008, etter sistnevntes initiativ. Ideen gikk ut på å utvikle et prosjekt som en parallell til de såkalte demonstrasjonsskolene som det var mye blest

om for en tid tilbake: som eksempler til etterfølgelse. I fyrstårnprosjektet legges det imidlertid mer vekt på barnehagenes erfaringer mens de deltar i et forskende fellesskap med en lærer fra HVe om noe barnehagen selv har valgt å prioritere. Prosjektet er selvsagt tett forbundet med implementeringen av Rammeplanen av 2006 og dens vektlegging av fagområder.

– Det som lokket var muligheten til å samarbeide med HVe, sier Wenche Høiseeth, styrer for Huginsvei barnehage i Tønsberg kommune, som gjennomførte prosjektet «*De opplever så mye for første gang*» – *Hvordan vekker arbeid med fagområder 1-åringers nysgjerrighet?*

Regine Røssnes Falkeng er pedagogisk leder i Knapløgka bgh i Tønsberg, som har holdt på med prosjektet Hvordan kan barn medvirke før, under og etter måltidet, og hva kan de

Fyrvokterne? Foran f.v.: førstelektor Kristin Ryd-jord Tholin (medforsker), Lin Hege Hogstad (pedagogisk leder Styrvoll bgh), Charlotte Lindem (pedagogisk leder Styrvoll), Regine Røssnes Falkeng (Knapløgka bgh), Kirsten Engelstad (Styrvoll), Turid Thorsby Jansen (medforsker), og Liv Gjems (prosjektleder). Andre rekke f.v.: Barnehagesenterets daglige leder Solveig Irene Nordtømme (medforsker), stipendiat Biljana Culibrk Fredriksen, Heidi Skaug (Styrvoll), Pia Borges (Huginsvei bgh), Wenche Høiseeth (Huginsvei), Berit Kristoffersen (Knapløgka), og Inger Lise Kleven (Tyristua bgh). Bakerst t.v.: Miloslav Rozmara.

voksne gjøre for å legge til rette for dette?

Heidi Skaug er styrer i Styrvoll bgh i Lardal kommune. Der har oppgaven vært *Barns medvirkning – de voksnes rolle*, med målet Styrvoll barnehages personale tar på alvor: ungers rolle som medskapere i sitt eget læringsmiljø (i sin planlegging og praktiske handlinger).

Styrer Inger Lise Kleven fra Tyristua bgh i Holmestrand kommune forteller at barnehagen ble med fordi personalet så på fyrstårnprosjektet som en god måte å implementere rammeplanen på. Tyristuas prosjekt var *Bok om hest*, med problemstillingen *Barns med-*

virkning i arbeid med bokprosjekt. Hvordan kan barna bidra i arbeidsprosessen?

Førskolelærerutdannerne ved HVe har blant annet fungert som medforskere i barnehagene. I barnehagene har personalet satt pris på denne arbeidsformen, som de synes indikerer at arbeidet i barnehagen er verdifullt. Og barnehagenes praksis og erfaringer ta i bruk i undervisningen ved HVe.

Første steg møtte styrere, pedagogiske ledere og medforskere i Bragestua på HVe. Der var også førsteamanuensis Liv Gjems, leder for fyrtårnsprosjektet fra 2007, som sammen med høgskolelektor Turid Thorsby Jansen var initiativtaker til møtet og sentral i prosjektet gjennom hele perioden. Fylkesmannen i Vestfold var representert ved sin rådgiver i barnehagespørsmål Miloslav Rozmara.

Kompetente og krevende

Prosjektet i Huginsvei bhg handlet om ettåringene. Det kan sies mye om dem. Pedagogisk leder Pia Borges mener følgende er det grunnleggende: - De er opptatt av fellesskap, de krever mye plass, de er svært kroppslige, de vil ha sine opplevelser gjentatt og sansemessig formidlet, det vil si ved smaking og berøring.

Hun forteller om adventsfeiringen i barnehagen, for da ble ettåringene med ett veldig tydelige, og det ble åpenbart for de voksne at de krevde en annen arbeidsform enn eldre barn. Adventserfaringene ble et lite vendepunkt i barnehagens fyrtårnsprosjekt.

- Hva betyr de tradisjonelle adventsbeginnelsetene for ettåringer? Hva forbinder de med en adventskalender? Så spurte vi Turid (Thorsby Jansen, høgskolens medforsker i Huginsvei bhg): Hva med en *smake*adventskalender? Små poser med en ny smak hver dag?

Det ble en suksess. Den ettåringen som fikk trekke dagens pose, delte gladelig innholdet med fellesskapet, her var det ikke noe «min, min».

- Denne opplevelsen ble faktisk litt revolusjonerende for oss i personalet. Vi hadde kanskje ikke trodd at ettåringer kunne fungere så avansert sosialt, sier Borges.

- Jeg tror nok våre ettåringer blir sett på en annen måte enn det som kanskje er vanlig ellers, sier Høiseth. - Vi ser utrolig kompetente ettåringer. Vår erkjennelse er helt klart at ettåringer er spesielle, med sine egne kvaliteter. Denne erkjennelsen har ført til at vi har arbeidet med organiseringen både av barnehagens fysiske miljø og av det faglige innholdet.

Måltider og respekt

Arbeidet med måltidsprosjektet i Knapløgka bhg har gjort barna vant til å være med på hele prosessen med maten, fra innkjøp til tilberedning, selve måltidet, og rydding underveis og etterpå. Kjøkkenet er tilpasset og gjort tilgjengelig for barna.

- Til å begynne med trodde vi at denne virksomheten ville ta tid bort fra arbeidet vårt med barna, men slik ble det ikke, sier Røssnes Falkeng. - Tvert om har vi fått tid til å gjøre måltidene hyggeligere enn før.

Knapløgka bhg har barn med forskjellige bakgrunner, fra ulike kulturer, mange er muslimer. Pedagogisk leder Berit Kristoffersen sier det er viktig for barnehagen at foreldrene føler seg trygge på at barna får den rette sorten mat.

- Barna lærer å vise hverandre respekt, blant annet skal de ikke snakke om sidemannens mat på en nedsettende måte, supplerer Røssnes Falkeng - de skal vise respekt for hverandres mat.

- Det har underveis i prosjektet vært mange konstruktive diskusjoner i personalgruppen om hva som er sunn mat, sier hun. - Knapløgka fokuserer på de sunne alternativene og på å skape en god atmosfære ved bordet. Måltidet skal være en sosial og kulturell møteplass for barn og voksne.

Videoobservasjoner

- I et prosjekt som fokuserer spesielt på forholdet mellom barn og voksne må de voksne finne ut hvordan prosjektet kan fungere meningsfullt for barna, sier pedagogisk leder Kirsten Engelstad i Styrvoll bhg.

- Det tok litt tid før vi så koblingen mellom lek og prosjekt, men da vi skjønte det, opplevde vi for alvor at prosjekt + lek ga mening for barna. Som ledd i prosjektet ble det viktig å opprette lekearenaer for å få med barna, understreker Engelstad.

Hun mener det videre er avgjørende å kunne stille de rette, presise spørsmålene til barna. Et spørsmål som «Hva spiser geita?» blir for vagt. Spørsmålene må være konkrete og gjenkjennelige: Et spørsmål om geitas spisevaner kan innledes med spørsmålet «Hva liker du å spise?», som så viderekobles til «Hva liker geita å spise?» - for eksempel.

I Styrvoll bhg arbeides det i grupper med to voksne og fire barn i hver. De voksne studerer nøye, blant annet ved hjelp av videoobservasjoner, hva barna er interessert i, observasjoner som blir tatt med til andre aktiviteter enn den som pågår der og da. De understre-

ker viktigheten av å gi barn tid til utforskning av det som opptar dem. Videokameraet avslører hvordan barna har det, selv om de voksne i situasjonen ikke alltid klarer å se det.

Barn produserer bok

- Tyristuas hesteprosjekt utviklet seg veldig fra januar og fram mot sommerferien i år, forteller Kleven. Hun sier barna utviklet en utrolig interesse for bokstaver og ord i dette tidsrommet.

- I januar begynte vi å la barna lage sine individuelle hestepermer. De valgte bilder som de så skapte sin egen tekst til. Dette foregikk i et eget rom hvor barnet var alene med en voksen som fungerte som barnets sekretær. Senere var det gruppearbeid hvor de barna som hadde valgt samme bilde, brukte sine tekster som utgangspunkt for å lage en felles tekst til hesteboka, forteller hun.

Foruten de kunnskapene om hest som barna har fått, har de også tilegnet seg en stor fonologisk bevissthet, sier hun. De er blitt opptatt av ordene, av ordenes klang, og av rim. Hun ser på det som er oppnådd fra januar i år som en god forberedelse til lese- og skriveopplæring på et litt senere tidspunkt.

Kleven melder om foreldre som også synes barna deres har lært mye om ord og bokstaver. Barna har fått interesse for å «hermeskrive» etter voksne som har skrevet små tekster med versaler («store» bokstaver), slik barna selv skriver når de for eksempel skal skrive navnene sine. Personalet i Tyristua har lagt vekt på gjenkjennelsesverdien for barna.

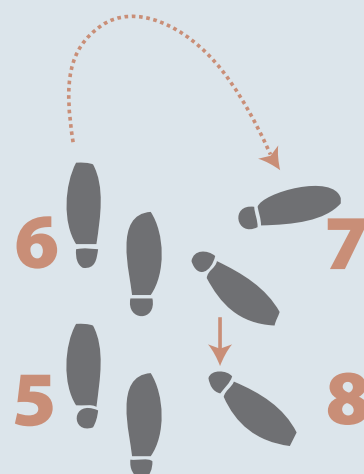
Ingen hvileskjær!

I alle de fire barnehagene er holdningen den at det som er oppnådd i prosjektene skal videreføres i det daglige arbeidet, om enn ikke nødvendigvis i nye prosjekter. Videre skal resultater og erfaringer spres så godt det lar seg gjøre. Blant annet vil de fire være representert på Barnehagekonferansen i Tønsberg 20. og 21. november i år, opplyser Liv Gjems: - Det må ikke forekomme hvileskjær! Her har vi kunnskap som må komme samtlige 290 barnehager i Vestfold til gode.

- Fyrtårnsprosjektet bør ha en viss nasjonal verdi, sier Fylkesmannens rådgiver Miloslav Rozmara, og utvider dermed spekteret. Både han og høgskolens representanter er opptatt av at høgskolens og barnehagenes nye kunnskaper får oppmerksomhet og blir spredt - ikke minst fordi det vil styrke muligheten for statlig finansiering av framtidig forsknings- og utviklingsarbeid.

Eit prosjekt av
nasjonal verdi

SamBa



Det hender at SamBa ikkje er ein laussluppen dans, men slitsamt, grundig, djuptpløyande og naudsynt arbeid. SamBa tyder her *Saman om Barns utvikling og læring*, og det er arbeidet med å skape samanheng i læringa og å gi barna ein best mogleg overgang frå barnehage til skule prosjektet *SamBa 4 – 8* dreiar seg om.

Alle foreldre som vil det, skal få barnehageplass til barna sine, meiner regjeringa, eit mål som er i sikte og som dei fleste stør. Etter barnehage kjem skule, men korleis bør eigentleg høvet mellom barnehage og skule vere? Der rår



Intervjua: F.v. Grethe Thu Skadberg, Svein Helgesen og Sissel J. Johannessen. I prosjektleiinga sit òg universitetslektor Anita Berge frå UiS og Sigurd Aukland, tidlegare assisterande kommunalsjef i Klepp kommune, men begge var dessverre forhindra frå å delta i intervjuet.

inga full semje. Dei fleste, foreldra ikkje minst, vil vel likevel ønskje at barna har det godt i barnehagen, og at dei held fram med å ha det godt i skulen. Det er her mange vil sjå behovet for eit samarbeid mellom førskulelærarar og lærarar for å skape samanheng i læringa og om overgangen frå barnehage til skule.

- Det handlar ikkje berre om å gjere barnet klart for skulen, det handlar også om å gjere skulen klart for barnet, seier Grethe Thu Skadberg, rådgjevar i fagstab og oppvekstetatt i Time kommune i Rogaland og leiar for prosjektet *SamBa 4 – 8* i kommunen. "4 – 8" inneber sjølvstøtt at det er aldersgruppa fire til åtte år som blir vektlagt.

- Barnehagen og skulen treng ei felles forståing av barnet. Slik vi gjennomfører prosjektet i Time, gjer vi det i både barnehage og skule parallelt. Foreldra er svært opptekne av skolestart og av overgangen frå barnehage til skule. Vi ser at foreldra prøver å få ungane sine inn i dei barnehagane dei veit samarbeider godt med skulen, seier ho.

På dette området har det truleg skjedd ei utvikling sidan *Barnehage + Skole = Sant!*-prosjektet. For berre eit par år sidan var samarbeidet barnehage – skule meir personavhengig enn kva det er i dag. Då var slikt samarbeid langt på veg ein "privat praksis". No er det skapt ei allmenn forventning om at alle skal vere med – i seg sjølv ein suksessfaktor, slik Thu Skadberg ser det.

Prosjektleiaren i Klepp kommune, konsulent Sissel J. Johannessen i barnehage- og skuleetaten, seier seg samd: - Dei som har fått nokre røynsler med slikt samarbeid, vil no gjerne ha meir av det.

Ulike hovudfokus

Svein Helgesen, seniorrådgjevar hos Fylkesmannen i Rogaland, no med Universitetet i Stavanger (UiS) som arbeidsplass, er hovudkoordinator for *SamBa 4 – 8*. Han seier hovudfokuset i Klepp er arbeidet med samanhengande planar for læringsinnhaldet for aldersgruppa 4 – 8, såleis at tråden mellom rammeplan for barnehagen og læreplanane for grunnskulen blir tydelegare.

- Vi arbeider med å lage planane *Matematikkglede* og *Språkgledde*, supplerer Johannessen. – Målgruppa for dette arbeidet er barn frå fire til åtte år, så planane er meint å høve for både barnehage og skule. Vi har hatt god hjelp av universitetslektor Anne Håland ved Lesesen-

teret her ved UiS i arbeidet med *Språkglede*.

I Time er prosjektet mest opptatt av å ta i bruk og å spreie den kunnskapen nokre barnehagar og skular har skaffa seg gjennom *Barnehage + Skole = Sant!* slik at alle barnehagar og skular i kommunen får del i denne kunnskapen. Arbeidsgrunnlaget i Time er langt på veg den lokalt vedtekte planen for overgangar for barn i alderen 0 – 16 år. Hovudfokuset i det faglege arbeidet vil vere på vaksenrolla, på utfordrande atferd, og gruppe-/klasseleing.

- I Os kommune vil dei gå vidare i arbeidet ved å gå inn i tre barnehage-/skulekrinsar som ikkje var med i *Barnehage + Skole = Sant!* I arbeidet for å få til ei meir målretta og samanhengande opplæring vil matematikk, lesing og skriving og sosial utvikling vere faglege hovudfokus, seier Helgesen. Prosjekt-leiar i Os er Lill-Karin Wallem, avdelingsleiar for pedagogisk rettleiingsteneste.

I Os, der høgskulelektor Toril Hanssen frå Høgskulen Stord/Haugesund er rettleiar, har prosjektleiinga sett behovet for å prioritere tid og arbeid med refleksjon rundt prosjektet. I etterkant av gjennomføringa av ulike tiltak har deltakarane hatt refleksjons- og evalueringssmøte. Deltakarane har sett, skriv Wallem i halvårsrapporten frå Os i juni i år, at det er lett å referere frå tiltaka, vanskelegare å reflektere. Dette kan ha samanheng med at barnehage- og skulekulturane er ulike. Hanssen poengterar at deltakarane må bli medvitne om forskjellen mellom referat og refleksjon, fordi utvikling av refleksjonsevne står sentralt i alt pedagogisk arbeid. Helgesen strekar under at kulturbygging er viktig i denne samanhengen: *Struktur + kultur = Sant!*

Barnehagens eigenart

- Skal barnehagen først og fremst vere skuleførebuande, eller skal han vere allmenndannande? Kven har definisjonsmakta, spør Helgesen og set fingeren på eit ømt punkt i debatten om tilhøvet mellom barnehage og skule.

- Presset mot barnehagen vil auke, trur Thu Skadberg, som peikar på at Kunnskapsministeren talar om den obligatoriske barnehagen. - Eg meiner imidlertid at vi må sjå kva som er viktig i barnehagen og i skulen – vi må ivareta den einskilde institusjonens eigenart. Barnehagen må ikkje bli skule, og skulen skal ikkje bli barnehage.

Og førskulelærarane må ikkje bli lærarar. Dei kan ha lett for å bli det, meiner til dømes dei svenske forskarane Eva Johansson og

Ingrid Pramling Samuelsson (sjå artikkelen *Lek og læring i en målstyrt praksis* i Første steg nr. 3/2007). Thu Skadberg fryktar at den store veksten i talet på nye barnehagar, utan ein tilsvarende vekst i talet på førskulelærarar, i seg sjølv vil vere ei utfordring for arbeidet med kvalitet i barnehagen.

Under ligg ulike syn på kva som er læring, noko som skapar ei spenning i barnehageområdet. Thu Skadberg meiner Kunnskapsdepartementet må rydde opp og fjerne spenninga.

- Kva slags læring skal barnehagen vektlegge? Kva skal skilje barnehagen og skulen sine læringssyn, spør Helgesen. Han er opptatt av å løfte fram den breie læringstenkinga som kan lesast ut av Delors-rapporten frå FN's organisasjon for undervising, vitskap og kultur (UNESCO) (den franske politikaren Jacques Delors leia arbeidet med rapporten). Rapporten skil mellom *learning to know*, *learning to do*, *learning to live together* og *learning to be*. Korleis balansere dei fire søylene opp mot kvarandre – i barnehagen og i skulen?

- Dette handlar om læringssyn. Refleksjonsnivået rundt slike spørsmål varierer nok ganske mykje. Eg trur arbeidet med *SamBa 4 – 8* kan vere med på å inspirere og utfordre mange til å gå djupare inn i slike rundar, seier han.

"Ihob!"

Dei som driv *SamBa 4 – 8* framover, er opp-tekte av samanhengar og heilskap.

- Overgangar gjeld heile utdanningsløpet, seier Johannessen. - Derfor må vi etter kvart sjå ut over 4 – 8-spenet.

I heimkommunen hennar, Klepp, er det då også allereie vedtekte planar for overgangar for barn frå null til 16 år. Det tyder frå helsestasjonen til vidaregåande skule.

- Det gjeld å sjå ting "ihob", seier ho med eit rogalandsuttrykk.

Dette synet må få konsekvensar også for førskulelærar- og lærarutdanningane.

- Alle pedagogar bør under utdanninga få praksis frå både barnehage og skule, og dei bør få fellesforelesingar i utvalde emne. Først og fremst bør dei få eit felles grunnkurs der dei får ei forståing av læringssynet i rammeplanen for barnehagen og skulens læreplanar, seier Thu Skadberg.

Helgesen er ikkje i tvil om at *SamBa 4 – 8* er eit viktig prosjekt, og at dei kunnskapane og refleksjonane som kjem ut av prosjektet må få komme så mange som mogleg til gode. Skal det kunne skje på ein god måte, trengst det pengar til frikjøp i kommunane, og pengar til fagleg rettleiing. Sjølv administreringa av prosjektet er ikkje den største utgiftsposten, seier han.

Eit oppfølgjingsprosjekt

Først kom *Barnehage + Skole = Sant!* Så kom *SamBa 4 – 8*.

Første steg nr. 3/2007 hadde ein stor reportasje om prosjektet *Barnehage + Skole = Sant!* I tillegg stod to artiklar på trykk i nr. 4/2007. Dette prosjektet var initiert av Fylkesmannen i Rogaland, og det omfatta kommunane Klepp, Time og Karmøy i Rogaland og Os og Stord i Hordaland. Prosjektrapporten blei skriven av Sigurd Aukland, då assisterande kommunalsjef i Klepp kommune og prosessrettleiar for prosjektet, og av Anita Berge, universitetslektor ved Universitetet i Stavanger (UiS) og fagleg rettleiar for prosjektet.

Prosjektet *Saman om Barns utvikling og læring 4 – 8* er eit oppfølgjingsprosjekt der kommunane Klepp og Time i Rogaland og Os i Hordaland deltek. Seniorrådgjevar

Svein Helgesen, formelt tilsett hos Fylkesmannen i Rogaland, men med UiS som arbeidsplass dei siste to åra, er prosjektkoordinator. Anita Berge er framleis fagleg rettleiar, saman med høgskulelektor Torill Hanssen, Høgskulen Stord/Haugesund. Sigurd Aukland, som har fått ei ny stilling (ved UiS) sidan sist, følgjer arbeidet som medlem av styringsgruppa. Det er Kunnskapsdepartementet som finansierer *SamBa 4 – 8*, i tillegg kjem eigenfinansiering frå deltakarkommunane.

Prosjektet har ei referansegruppe med 11 medlemmer. Utdanningsforbundet er representert med Mimi Bjerkestrand, leiar av seksjon barnehage, og med Torbjørn Ryssevik, avdelingssjef for utdanningspolitisk avdeling.

Mer om prosjektet finn dei interesserte på <http://samba4-8.no/index.php?side=framsida>



Gjennom fortellingen om prosjektarbeidet *Whroom, whroom – i kjøretøyenes verden* belyser artikkelforfatterne det poeng at skal barnehagen være en «lærende organisasjon» i henhold til rammeplanens intensjoner, kan det hende at personalet må gjennom en viss grad av «avlæring» for fullt ut å kunne gjøre barna til medvirkende individer.

Av Anette Axelsen, Kristine Barli og Kirsten E. Jansen

Prosjektarbeidet med tittelen *Whroom, whroom – i kjøretøyenes verden* ble gjennomført i en gruppe med barn under tre år i en barnehage i Kristiansand. Barnehagen er samarbeidspartner i et forskningsprosjekt om medvirkning og er partnerbarnehage for Universitetet i Agders førskolelærerutdanning. *Hva kan det innebære å arbeide med læring og de yngste barnas medvirkning i barnehagen? Hvilke utfordringer oppstår, og hva kan personalet lære av dette?*

Mange politiske partier har hatt «full barnehagedekning» som mål. Rett til barnehageplass er vedtatt, noe som gir kommunene utbyggingsplikt. Til nå har etterspørselen etter barnehageplasser vært større enn tilbudet.

Politisk press førte til det såkalte «barnehageforliket» i 2002, som hovedsakelig handlet om foreldrebetaling og utbyggingstakt. Etter forliket har barnehagesektoren hatt flere «reformer». Revidert barnehagelov (2005) og ny Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) tydeliggjør barnehagens samfunnsmandat. Rammeplanen (KD 2006)¹ setter blant annet et skarpere fokus på barnehagens læringsarbeid og på barns rett til medvirkning enn det som var tilfelle før.

Barns rett til medvirkning innebærer at barn skal kunne bidra til og påvirke det innholdet som utvikles i barnehagen (Bae, Eide, Winger, Kristoffersen 2006). Rammeplanen vektlegger også dokumentasjon av barnehagens pedagogiske virksomhet. Samtidig wetterlyses forskningsbasert kunnskap om barnehagesektoren (Gulbrandsen, Johansson,

Nilsen 2002). Den «nye» rammeplanen ble vedtatt uten forskningsmessig kunnskap om implementeringen av den «gamle».

Ved å legge barnehagen til Kunnskapsdepartementet poengterer de sentrale politiske partiene at barnehagen skal regnes som en del av utdanningsforløpet (Jansen, Pettersvold, Østrem 2006). En slik poengtering skaper både bekymring og glede blant barnehagens pedagoger. Mange tror nå på en oppjustering av barnehagens status og posisjon i samfunnet. Samtidig bekymrer «utdanningsbegrepet», og mangelen på førskolelærere i arbeidsmarkedet øker. Det uttrykkes bekymring for at regjeringens politikk med rask utbygging, mange provisoriske barnehager og stor mangel på førskolelærere, ikke vil gi barnehagen den kvaliteten som barnehageloven foreskriver. I 2005 la et departementsoppnevnt utvalg fram en rapport om kvalitet i barnehagen. Rapporten peker blant annet på god nok personalkompetanse som vesentlig for kvalitetsutvikling og større vekt på barns medvirkning (Kvistad, Søbstad 2005). Kunnskapsdepartementet vedtok i 2007 en strategiplan for kompetanseutvikling i barnehagesektoren som et

¹ Senere omtalt som rammeplanen

ledd i implementeringen av rammeplanen (KD 2007-2010). Strategiplanen skisserer områder som skal utvikles i barnehagen, blant annet arbeidet med barns rett til medvirkning. Den fremhever personalets kompetanse som helt sentral for å utvikle barnehagens kvalitet og for å styrke personalets yrkesstatus. Strategiplanen sier at barnehagen skal være en lærende organisasjon i tråd med samfunnsutviklingen. Spørsmålet blir da: Hva er en lærende organisasjon, og hvordan utvikles den?

Læringsforståelse og barnehagen

Barnehagepedagoger har vegret seg for å bruke begrepet læring om barnehagens innhold, selv om man sier at barn lærer hele tiden og at det barn lærer i førskolealder, er grunnleggende viktig. Denne innstillingen har bidratt til kritikk av barnehagens læringsarbeid som lite systematisk og lite dokumentert. Den siste tids krav om tydeligere læringsarbeid i barnehagen er blitt møtt på ulike måter, med politisk applaus, med skepsis fra barnehagefolk, eller med faglig nysgjerrighet. En del peker på faren for at barnehagen skal bli «skolsk» og at barnehagen skal miste sitt særpreg (Haug 2005, Steinsholt 2007). Andre peker på barnehagens mulighet for å utvikle læringsarbeidet ut fra barnehagens tradisjon med vekt på barneinitierte aktiviteter og lek (Alvestad, Berge 2007, Tholin 2006). Flere argumenterer for et læringsarbeid med barnet som aktivt og deltakende subjekt i samarbeid med personalet (Bae 2005, Eriksen Ødegaard 2006). Østrem (2006, 2007) hevder at frykten for formell og systematisk læring kvan bunne i et syn på formidling som noe negativt, en enveiskommunikasjon fra en aktiv pedagog til et passivt barn. Andre fremhever barnehagens mulighet til å fremstå som en demokratisk dannelsesarena, hvor læring og kunnskap skapes, etableres og endres i fellesskapet med andre (Dahlberg, Pence og Moss 2002).

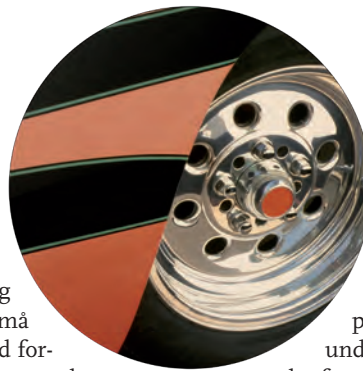
I dette mangesidige barnehagefeltet skal så pedagogene arbeide med læring ut fra de fagområdene som er definert i rammeplanen. Når vi snakker om læring i barnehagen, snakker vi oftest om *barns* læring. I realiteten dreier dette seg imidlertid i like stor grad om *personalets* læring eller «avlæring». Pedagogene er dannet i en læringstradisjon med vekt på innlæring og reproduksjon. Denne tradisjonen tar de ofte avstand fra i sitt arbeid i barnehagen, men de finner ikke noe alternativ til den. Det tradisjonelle kunnskapsgrunnlaget som har vært rådende, ut fra utviklingspsykologi og formell didaktikk, vil bli utfordret når

barnehagens læringsarbeid både skal ta høyde for pedagogen som kulturformidler og barnets rett til medvirkning og påvirkning. Pedagogen må «lære» seg å arbeide med formelle læringsaktiviteter hvor pedagogen har «noe å by på», samtidig som barn kan medvirke og påvirke det som utvikles. Dette er «usikre» prosesser hvor både barns og pedagogens læring er i fokus.

Læringsaktiviteter har vært forbeholdt de eldre barna i barnehagen. Rammeplanen fastslår at også barn under tre år lærer, og at de skal ha rett til medvirkning, i tilpasset form. Når andelen barn under tre år øker sterkt i norske barnehager, blir arbeidet med de yngste og deres læring en sentral utfordring. For mange er formelle læringsaktiviteter og barn under tre år en uvanlig kombinasjon. Dermed må personalet også ha solid kompetanse i å tolke og forstå de aller yngste barnas kommunikasjon og meningsetablering, som er annerledes enn de eldre barnas. Sandvik (2006) sier at læring skjer hele tiden i vennskap og samvær. For de yngste finnes ikke de spesifikke fagområdene i samværet i barnehagen, men bare livet, sier hun. I dette ligger en vesentlig utfordring: Forholdet mellom de yngste barnas levde, lekfylte, kroppslige liv og formell læring hvor pedagogen skal være en aktiv kulturformidler innenfor rammen av barns rett til medvirkning.

Whroom, whroom

Herfra vil vi beskrive prosjektarbeidet *Whroom, whroom - i kjøretøyenes verden*. Dette prosjektarbeidet var en del av noen studenter praksisarbeid, og det ble utført i samarbeid med personalet². De forteller om prosjektarbeidet: Ofte er det de voksnes interesser som bestemmer temaene for prosjekter og læringsarbeid. Når barn skal medvirke, må vi i større grad være opptatt av å finne barns interesser. Prosjektarbeidet begynte derfor med en observasjonsperiode der hele personalet observerte hva barna på avdelingen var opptatt av, og hvordan de uttrykte sin interesse. Etter noen uker sammenliknet vi observasjoner. Et stort flertall av observasjonene handlet om kjøretøyer, spesielt arbeidskjøretøyer, deres egenskaper og utseende. Derfor måtte temaet handle om kjøretøyer. Det kan diskuteres hvilke interesser eller hvilke barn som blir



sett og vektlagt, og i hvilken grad valget favner alles eller de flestes interesser. Kjøretøy er også et typisk «maskulint» tema, noe vi reflekterte over og prøvde å motvirke i arbeidet underveis. Vi valgte ut to fagområder fra rammeplanen, samt læringsprosesser som prosjektarbeidet spesielt skulle rettes mot. Det første fagområdet var *Nærmiljø og samfunn*, det andre *Kommunikasjon, språk og tekst*. Målene ble formulert som prosessmål, som blant annet «påla» oss å arbeide for at barn skulle få gode opplevelser ut fra egne forutsetninger og interesser i barnehagens nærmiljø. Vi ønsket at barna skulle oppleve at begge kjønn fikk like mye oppmerksomhet og varierte utfordringer. Opplevelsene skulle bidra til å videreutvikle begrepsforståelse og et variert ordforråd, samt gi rom for bruk av nonverbalt og verbalt språk i hverdagsaktiviteter, lek og formelle situasjoner. Gjennom dette ønsket vi også at barna skulle få et positivt forhold til tekst og bilde som kilde til estetiske opplevelser og kunnskaper, samtaler, og som inspirasjon til fabulering og nyskapning. Slik ga valg av fagområder og prosessmål en retning på prosjektarbeidet og kunne utvikles systematisk, men vi satte ikke opp noen resultatmål for barnas mulige læring.

For å komme i gang med prosjektarbeidet laget vi en *idésekk*, det vil si en liste over mulig innhold i prosjektarbeidet med ulike aktiviteter og tilbud som vi kunne bruke. Kristofersen (2006) skriver at når barn skal medvirke, kan ikke planleggingen være for «trang». Det må være rom for det som skjer i øyeblikket, og det barn bringer inn i aktiviteten. Dette krever at personalet har grundig kunnskap om det temaet man arbeider med, men ikke planlegger for detaljert. Vi fikk flere ganger erfare hvor godt det var å kunne ha tilbud eller aktiviteter «på lur». Barna viste ikke like stor



Artikkelforfatterne: f.v. Anette Axelsen er pedagogisk leder i Kløvergården barnehage i Kristiansand kommune, Kristine Barli er pedagogisk leder i Læringsverkstedet barnehage, avdeling Kristiansand, og Kirsten Elisabeth Jansen er førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Agder i Kristiansand (alle bilder copyright UiA)

2 Alle omtales som personalet eller pedagoger



Whroom - her arbeides det med rammeplanens fagområder Nærmiljø og samfunn og Kommunikasjon, språk og tekst (copyright UiA).

og tilbudene barna viste interesse for, gjentok og spilte vi videre på. Samtidig var det en utfordring å tolke barnas ytringer fordi de hovedsakelig ble uttrykt nonverbalt - gjennom kroppen, for eksempel gjennom latter, utrop, hopping, ivrig peking, små smil og nikk.

Kjøre olabil

Måten vi innleder et prosjektarbeid på kan være avgjørende for barnas motivasjon og deltagelse videre i arbeidet. Da barna kom i barnehagen første dag av prosjektarbeidet, hadde vi gjort noen forandringer med innemiljøet. Barna ble møtt av plakater av kjøretøyer, biler som hang i taket, og bilteppet var bygd opp av to europaller. Ved å bygge opp

teppet, kom det tydeligere frem i rommet, og det fikk en akkurat passe høyde til de små barnekroppene. Vi presenterte det oppbygde teppet med noen nyinnkjøpte og flere gamle biler. Barnas reaksjoner var tydelig positive. Flere barn sto lenge og bare så på teppet, noen pekte og smilte litt. Andre utbrøt «ååå, se den. Og se den!». Dessuten ble noen gamle biler oppdaget på nytt av enkelte barn. Gjennom hele prosjektarbeidet erfarte vi at forskjellige barn brukte dette bilteppet, alene eller sammen med andre. Det ble på en måte «en rød tråd» gjennom hele prosjektarbeidet.

Et annet tilbud var sandkassen der barna kunne lage veier i sanda. Vi hentet naturmaterialer, planker, røtter og lignende – plutselig ble

sandkassa kupert og spennende! Barnehagen har motorsyklar, sykler og biler som barna kan kjøre på. Til disse malte vi opp parkeringsplasser. Begge disse eksemplene på aktiviteter kan betegnes som tilretteleggelse av et læringsmiljø. Vi var ikke alltid med i barnas lek, men våre valg var ikke tilfeldige. De var rettet mot de fagområdene vi ønsket å gi barna lærings erfaringer i. Som kulturformidlere tilbød vi et valgt materiale og et valgt område til barns utforskning og nysgjerrighet.

En stor olabil ble brukt nesten hver dag, av barn alene eller sammen med en voksen. Gjennom lek med olabilen fikk barna erfaringer innenfor fysikk og samarbeid. Styringsfunksjonen på bilen var ødelagt, så hver gang de ønsket å snu, måtte de dytte bilen. På grunn av bilens tyngde måtte dette gjøres sammen med et annet barn eller en voksen. Arbeidet med olabilen krevde en avventende holdning

fra pedagogen. Utfordringen bestod i å gi barna tid til å finne løsninger selv på de problemene som oppstod. Siden alle barna var under tre år, manglet de en del erfaring og trengte hjelp til å reflektere over alternativer. I mange av situasjonene med olabilen, stilte pedagogen spørsmål til barna. *Hva skal vi gjøre nå?* spurte hun, når olabilen sto fast mot et hjørne. *Snu,* svarte barnet. *Den veien eller den?* spurte pedagogen videre, mens hun pekte på alternativene. *Den,* svarte barnet og pekte i en retning. *Hvordan må vi stille hjulene da?* Slik utviklet samtalen seg rundt olabilen. Barnas initiativ ble ivaretatt og forståelsen utviklet gjennom barnas aktivitet og pedagogens forslag. Slik kan vi si at innholdet i aktiviteten ble utviklet i et medvirkende samarbeid.

Smidighet og fleksibilitet

Andre eksempler på aktiviteter og tilbud fra idésekken, er turer i nærområdet, besøk på brannstasjonen, vi diktet sang sammen med barna, og vi gjennomførte formingsaktiviteter. Vi erfarte at noen av aktivitetene kun ble gjennomført én gang, mens andre var så populære at de foregikk gjentatte ganger, eller gjennom hele prosjektarbeidet. Selv om planleggingen ikke var detaljert og fastlagt, hadde vi likevel en viss tanke om hvordan aktivitetene kunne utvikles. Utfordringen var å ivareta barnas kommunikasjon og forslag. Skal barns innspill ha effekt, må kanskje «planen» endres. Ofte prøvde vi ubevisst å gjennomføre *hele* aktiviteten innenfor den tidsrammen vi hadde bestemt. Dette gjorde det vanskelig å gi barna tid nok, fordi vi nølte med å følge barnas innspill og dermed forlate vår «ikke planlagte plan».

Rundt barnehagen finnes industri, anleggs-kjøretøy, en postterminal, og mye trafikk. Vi ønsket å utforske dette området, og læringsinnholdet vi tilbød var kunnskap om kjøretøyer som barna til daglig var omgitt av. Hver turgruppe besto av to voksne og fire til fem barn. Turene var ikke tradisjonelle formelle læringsaktiviteter. De var riktignok planlagt av pedagogen, forstått slik at pedagogen hadde intensjoner og rammer for turen. Likevel var turene tydelig preget av spontanitet og et her og nå-perspektiv. Pedagogens oppgave på disse turene var både å henlede barnas oppmerksomhet på det som var temaet, kjøretøyer, og å følge opp det barna ble opptatt av. Henledning av oppmerksomhet skjedde blant annet gjennom benevnelse av kjøretøyer vi så, kjøretøyenes funksjoner, hva som skjedde, og fabulering rundt kjøretøyenes mulige reise videre.



Bilteppet – en utmerket bilbane og en rød tråd for hele prosjektet.

Med sine blikk, utrop, verbal tale og sin kroppslighet påvirket barna hva vi som pedagoger rettet oppmerksomheten mot. De ble opptatt av lysene på taket av en bil eller sporene i store dekk. På en av turene ble de svært interessert i lyden de skapte ved å hoppe i grabben på en gravemaskin. Slik påvirket også barnas kommunikasjon innholdet i turene.

Vi erfarte at disse turene ga barna mange opplevelser og mye lystbetont kunnskap om temaet. Selv om turene også fikk et islett av annet enn kjøretøyer, så var den faglige rammen retningsgivende. Som en i personalet sa: *Når vi går på tur i en slik ramme som vi gjør i dag, så blir det en helt annen tur enn til vanlig – hvor vi ser på alt og ingenting.* Voksne har mange kunnskaper om kjøretøyer, og det lå en utfordring i ikke å fortelle altfor mye. Turene kunne lett blitt rene formidlingsaktiviteter, en form for instruksjonsinnlæring, hvor pedagogen både stilte spørsmålene, definerte problemene og leverte løsningene (Ahlmann 2001).

Å nærme seg barnets uttrykksmåte

Når vi arbeider med læring hvor barn skal kunne medvirke, må vi dokumentere de prosessene som skjer underveis. Pedagogisk dokumentasjon forstår vi som en reflekterende holdning til egen virksomhet, hvor dokumentasjon brukes til mer enn en presentasjon av «gylne øyeblikk» og er et møte mellom teori og praksis (Åberg, Lenz Taguchi 2006). Vi forsøkte derfor å ta bilder av barnas aktiviteter hver dag og presenterte dette på en dokumentasjonsvegg på avdelingen. Noen av barnas kommentarer ble skrevet ned. Det

var utfordrende å velge ut hva og hvordan vi skulle dokumentere fordi det finnes etiske perspektiver rundt dokumentasjon som må reflekteres over. Vi ønsket å synliggjøre alle barnas aktiviteter, men alle barna var ikke like synlige. Ingen av disse barna hadde heller bedt om å bli tatt bilde av eller å bli eksponert på en slik måte. På den andre siden var de også opptatt av å finne igjen seg selv på veggen, kunne peke på eller snakke om bildet med personalet, eller med mamma og pappa. Vi brukte vår dokumentasjon til å reflektere over arbeidet vårt, over aktivitetene og over det vi ønsket å oppnå. Dette formidlet vi i en blogg på internett, hvor også foreldrene fikk tilgang. Dokumentasjon kan ta mye tid og lett bli et mål i seg selv, hvilket det ikke er. Derimot er det et egnet redskap for informasjon og refleksjon (Fennefoss, Jansen 2008).

I prosjektarbeidet bestrebet vi oss på å utforske sammen med barnet, og å tone oss inn mot barnets opplevelsesverden (Haugen m. fl. 2005). Rent konkret betydde dette for eksempel at vi satt på huk inntil barnet og dermed skapte en mulighet for å se barnets kroppslige uttrykk og hvor blikket gikk. Slik kunne vi fange opp hva barnet var fokusert på, og få mulighet til å bidra til læring og medvirkning. På den måten ga vi også verdi i barnets nonverbale uttrykk. Barna i denne alderen er kroppslige og lite verbale (Løkken 2004). Voksne er i hovedsakelig verbale, men blant annet på turene så vi at vi naturlig nærmet oss barnets uttrykksmåter, gjennom å bruke lyder, utrop, latter, og mimikk. Dette så vi også i andre læringssituasjoner utendørs, for eksempel i lek med olabilen.

Voksne ute, og voksne inne

En interessant og utfordrende erfaring var at samme pedagog opptrådte forskjellig avhengig av type aktivitet og hvor aktiviteten ble gjennomført. I aktiviteter ute fremstod vi som spontane, lekne og prosessorienterte. Dermed ble aktivitetene «løse» i strukturen og rommet for medvirkning romslig. Innendørs erfarte vi noe annet. Både samlingsstunder og formingsaktiviteter ble tydelig voksenstyrt og resultatorientert. Pedagogens kommunikasjon i disse aktivitetene rettet seg mot pedagogens mål for aktiviteten og pedagogens kunnskap. Barna ble «loset» gjennom aktivitetene ved en kommunikasjon som var kognitivt og verbalt krevende. I ettertid kan vi se hvordan vi som kulturformidlere er bærere av en «gammel» produktorientert kultur (Röthle 1996). Vi fikk erfare at produktet ikke er målet for barna selv. De er i en prosess, i en her og nå-situasjon preget av utforskning. En stor pedagogisk utfordring er å bli bevisst denne kulturen, og deretter å arbeide for holdningsendringer som bedre ivaretar medvirkningsperspektivet.

Vårt engasjement var betydningsfullt for å skape og opprettholde interessen blant barna. Et «Oi, se på den lastebilen!» fra den voksne, førte til at barna flyttet fokus til nettopp den lastebilen. På grunn av vår store makt til å lede barnas oppmerksomhet, lå det en utfordring i at vi lett kunne risikere å begrense barnas mulighet for egne uttrykk (Bae 1996).

En av våre største utfordringer ble å finne balansegangen mellom det å være fraværende som kulturmidler eller å bli overtydelig. En usynlig kulturformidler overlater arenaen til barna selv, og det som skjer behøver ikke å bli demokratiske medvirkningsprosesser. En overtydelig kulturformidler snevrer inn og begrenser rommet for medvirkning sterkt.

Barnas fokus skiftet fort, fra å være opptatt av å løpe frem og tilbake på fortauskanten, til plutselig å rette fokuset mot en sementbil. Vi kunne feiltolke et barns signaler ved å tro at barnet pekte på for eksempel en traktor, mens det egentlig pekte på noe helt annet. Å være lydhøre overfor de yngste barnas signaler krever både evne og vilje. «Det stilles ekstra krav til personalets kompetanse når en skal arbeide med medvirkning også i forhold til de yngste barna i barnehagen» (Bae m.fl. 2006:56).

Personalets læring

Når barnehagen skal være «en lærende organisasjon», stiller dette krav til både personalgruppen og den enkelte pedagog. Lenz Taguchi sier at når personalet i barnehagen skal utvikle og endre sin praksis, må dette skje i prosesser som inkluderer alle og som skjer over tid (Åberg, Lenz Taguchi 2006).

Gjennom det prosjektarbeidet som er beskrevet, sier personalet at de utvikler den måten de tenker om innhold og praksis i sitt arbeid. *Å arbeide med medvirkning som ramme, er ikke lett. Vi har lært at medvirkning ikke betyr at barn skal bestemme eller kunne velge fritt, det er et komplekst begrep. Det finnes ingen enkle metoder, men krever stadig refleksjon og diskusjoner i fellesskap, sier personalet. Dette er ikke noe man plutselig kan, det tar tid og man må prøve seg i en annen pedagogrolle og gjøre erfaringer. En pedagog sier: Begrepet medvirkning har fått et annet innhold for meg, jeg tenker mindre metode og mer pedagogisk holdning nå.*

Den didaktiske planleggingen utgjør en hovedutfordring. Når barn skal medvirke, kan man ikke planlegge i detalj. Likevel skal innholdet ikke være tilfeldig og retningsløst. Det handler om å tilby noe, ha god kunnskap om dette og kunne være fleksibel (Kristoffersen 2006). *Denne måten å jobbe på, når barn skal være medvirkende, gjør at vi ikke kan lage årsplan på samme måte som før. Vi kan ikke bestemme hvilke tema skal arbeides med. Det må utvikles i fellesskap med barna, sier personalet. Fleksibel planlegging utfordrer den didaktiske tenkningen.*

Vi har hatt diskusjoner på hva formelle lærings-situasjoner er og hvordan de kan defineres, sier én. Det er ikke bare når vi har samlingsstund og vil fortelle om noe. Barnehagens læringstradisjon har både et holdepunkt i barns frie aktivitet og læring samtidig som den tradisjonelle læringsformen, forstått som formidling fra aktiv pedagog til passivt mottakende barn, blir tydelig. I et slikt prosjektarbeid oppdager man hvor man plasserer seg i dette læringsbilde. De begreper som finnes i barnehagens tradisjon, for eksempel samlingsstund, gir også ubevisste føringer på hva aktiviteten er og skal inneholde. I begynnelsen ble samlingsstundene heller tradisjonelle. Personalet

erfarte at når de «planla» en samling som de kalte en *utforskningsstund*, bidro dette både til et annet fokus og en annen gjennomføring. Det hele ble mer fleksibelt, men mer usikkert i forhold til struktur/ retning og mer påvirkelig for innspill (Åberg, Lenz Taguchi 2006, Röthle 1997).

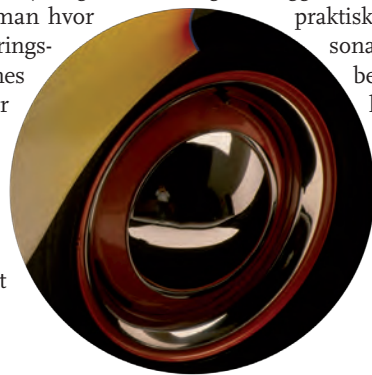
Nye roller avslører gamle handlingsmønstre

Jeg ser de yngste barnas uttrykk og interesser bedre nå enn før, og jeg tror de lærer mer når man tar utgangspunkt i det de er interessert i, sier en av pedagogene. Når man ser og gir verdi til barns interesser, kan de erfare at deres initiativ understøttes. Dette er personalet enig i, samtidig som de peker på at de er blitt mer bevisst hvilke barn de legger merke til og hvilke som er mer «usynlig». Spørsmålet er om man kan få med alle barn i et slikt læringsarbeid eller om noen kan få være litt på siden? Vi har også lært at det er vesentlig å få vite hva barn kan og tenker om temaet vi arbeider med, både som individ og som gruppe. Da kan vi bidra til å utvikle dette videre – ikke bare ut fra vår voksne kunnskap.

Personalet sier at de har lært å både ha fokus på individet og på gruppen. *Vi er ganske fokusert på enkeltbarnet, men barna lærer av hverandre og bidrar til hverandres læring, det må vi følge bedre opp.*

Avslutningsvis peker personalet på at de stadig lærer noe om hvordan de arbeider som team. Når nye roller utvikles, blir gamle handlingsmønstre også mer synlige, både de individuelle og de som er mer felles. Å arbeide med læring og barns medvirkning er utfordrende fordi etablerte tankegodt og den etablerte praksis blir mer bevisst. Personalet sier at pedagogisk dokumentasjon, både det å dokumentere praksis og reflektere over den, er et område for videre kompetanseutvikling. Å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon, krever prosesser som utfordrer det grunnleggende tankegodset som etablerer de

praktiske handlinger. Læring for personalet som prosjektarbeidet har beskrevet, handler hovedsakelig å identifisere hvilke forestillinger og tanker som kan ligge til grunn for handlinger i praksis og som tilhører kulturen og den pedagogiske tradisjonen (Fen-
nefoss, Jansen 2008).



Litteratur

Ahlmann, Lise (2001): Små børn og de voksne. København, Danmark: Christian Ejlers' Forlag.

Alvestad, Marit og Berge, Anita (2007): Å bygge bro mellom barnehage og skole. I: Røthle, M. og Moser, T.: Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk.

Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehage-sektoren. Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehage-sektoren. Oslo: Barne- og familie-departementet 2005.

Axelsen, Anette, Barli, Kristine: Whroom, whroom» – i kjøretøyenes verden. En beskrivelse av et prosjekt-arbeid med fokus på barns medvirkning og læring: <http://whroom.blogspot.com>.

Bae, Berit (1996): Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling. Oslo: Pedagogisk forum.

Bae, Berit (2005): Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid. Vedlegg til rapporten Klar, ferdig, gå! ... Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Bae, Berit, Eide, Brit Johanne, Winger, Nina, og Kristoffersen, Aud Eli (2006): Temahefte om barns medvirkning. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Dahlberg, Gunilla, Pence, Peter, Moss, Alan (2002): Fra kvalitet til menings-skaping, morgendagens barnehage. Oslo: Kommuneforlaget.

Eriksen, Elin Ødegaard (2007): Meningsskaping i barnehagen; innhold og bruk av barn og voksnes samtale-fortellinger. Doktoravhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.

Fennefoss, Anne Tove, Jansen, Kirsten Elisabeth (2008): Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger som pedagogisk dokumentasjon. Bergen: Fagbok-forlaget.

Gulbrandsen, Lars, Johansson, Jan-Erik, Dyblie, Randi (2002): Forskning om barnehager, En kunnskapsstatus. Oslo: Norges Forskningsråd.

Haugen, Synnøve, Røthle, Monika,

Løkken, Gunvor (2005):

Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Haug, Peder (2005): Rammeplan på tynt grunnlag. Bedre barnehagers skriftserie 2/2005. Oslo: Utdannings-akademiet/Utdanningsforbundet.

Jansen, Turid T, Pettersvold, Mari, Østrem, Solveig (2006): Ny epoke i Kunnskapsdepartementet. Første Steg 1/2006. Oslo: Utdanningsakademiet/Utdanningsforbundet.

Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehage-sektoren 2007-2010. Oslo:

Kunnskapsdepartementet.

Kvistad, Kari og Søbstad, Frode (2005): Kvalitetsarbeid i barnehagen. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Løkken, Gunvor (2004): Toddlerkultur. Om ett og toåringers sosiale omgang i barnehagen. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold. 2005. Oslo:

Kunnskapsdepartementet.

Røthle, Monika (1997): Når tema møter barnet. Oslo: Debattserien for barnehagefolk 1996/2.

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

Tholin, K. R. (2006): Barn ønsker å medvirke! Hva nå, førskolelærere? I: Førskolelæreren. Oslo: Pedagogisk Forum.

Østrem, Solveig (2006): Barnehagen som læringsarena. Realisering av tanken om anerkjennelse. Oslo: Nordisk Pedagogikk, vol. 27, pp.277-290.

Østrem, Solveig (2007): Hva betyr «det tredje» for barnet som subjekt. Oslo: Debattserien for barnehagefolk nr.3/2007.

Åberg, Ann og Taguchi, Hillevi Lenz (2006): Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid. Oslo: Universitetsforlaget.

Et kurs for deg?

- **13. oktober** arrangeres kurset *Barnehagens bruk av observasjon og dokumentasjon. Et ansvar for å ivareta og formidle barnas virkelighet?* i Utdanningsforbundets lokaler i Hausmanns gate 17 i Oslo. Påmeldingsfrist er 29. september. Se www.utdanningsakademiet.no.
- **24. oktober** kan du lære om *Språklig og kulturelt mangfold i barnehagen – barn, foreldre og perso-nale i en kompleks verden* i Utdanningsforbundets lokaler i Oslo sentrum. Påmeldingsfrist er 13. oktober – se mer på www.utdanningsakademiet.no.
- **11. og 12. november** arrangeres avslutnings-konferansen for prosjektet *Skal – skal ikke* på Hotel Caledonien i Kristiansand. Nærmere opp-lysninger får du ved å kontakte Marte Eriksen i Kristent Pedagogisk Forbund, og hos henne melder du deg på også: marte.eriksen@kpf.no. Utdanningsforbundet er en av medarrangørene av konferansen.
- **4. og 5. desember** kan du hente *Glød, inspirasjon og arbeidsglede* på Quality Airport Hotel, Gardermoen. Ved å henvende deg snarest til Astrid Pedersen i Viatravel kan du få flere opplys-ninger om konferansen, og du kan melde deg på: astrid.pedersen@viatravel.no, tlf. 38 39 59 90.
- **11. og 12. desember** i Oslo Kongressenter (Folkets hus på Youngstorget) er tid og sted for deg som liker Hillevi Lenz Taguchi og Ann Aaberg når de foredrar om *Lyttende pedagogikk*. Påmeldingsfrist er 10. november. Se www.utdanningsakademiet.no.

Fortsatt foreldre-kurs

hjelper barn og foreldre

Hvert år opplever 25 000 barn i Norge at mor og far skiller lag. Det er slitsomt for barn å bli stående i midten i en konflikt mellom mor og far, det vet de fleste førskolelærere. Nå finnes *Fortsatt foreldre-kurset*, primært for foreldre, men som også barnehagepersonalet kan ha nytte av å kjenne til.

Av Eli Bondlid

Gjennom pilotprosjektet *Fortsatt foreldre* vil Samlivssenteret på Modum Bad i Buskerud lære foreldre konflikthåndtering, slik at de kan være gode foreldre også etter en skilsmisse. Samtlige domstoler i Norge har kjøpt inn Modum Bads Samlivssenters nye bok i anledning prosjektet. Første steg går ut på å kurse fagfolk rundt i landet slik at de kan holde kurs for separerte foreldre på lokalplanet. Gunvor Ek, familieterapeut og fagkonsulent ved Samlivssenteret, er en av kurslederne.

– Siden aldersgruppen i barnehagene er fra null til seks år, og det er stor forskjell i



Artikkelforfatteren:
Eli Bondlid er
frilansjournalist.

modenhet og hvor mye barn på ulike alder kan formidle gjennom språk, er det ikke enkelt å gi et ens svar på hvordan man kan kommunisere med barnet, sier Ek. – Det viktigste for førskolelærere og de som er nærmest barnet, er å være lojale mot begge foreldrene. Det verste de kan gjøre, er å ta stilling i foreldrekonflikten, for eksempel ved å gå i allianse med mor.

Ek mener førskolelærere og andre voksne i barnehagen kan bidra til å gjøre barnets splittede hverdag mer hel, de kan hjelpe til med å dempe konflikten rundt barnet: – Det er derfor viktig å omtale begge foreldre i positive ordelag overfor barnet.

Ek poengterer viktigheten av å opptre profesjonelt. Det innebærer blant annet å avstå fra negativt prat, noe som lett snappes opp av de små. Det andre hun ser som viktig er å innkalle foreldrene til møte for å få klare



Familieterapeut Gunvor Ek ved Samlivssenteret kurser fagfolk, også førskolelærere, som møter barn som er ofre for samlivsbrudd mellom foreldre (alle bilder: Eli Bondlid).

avtaler om hvem av foreldrene som henter og bringer i barnehagen. Ofte føler barnehageansatte seg usikre. Mor har en morgen kranget med far og gir beskjed til barnehagen om at «han skal i hvert fall ikke hente i dag».

– Barnehageansatte må føle seg trygge på hvilke avtaler som gjelder, sier Ek. – Det er kun i ekstreme situasjoner, for eksempel i saker med vold, den ene ikke skal få hente. I «normale» tilfeller er det viktig å invitere foreldrene til samtale for at førskolelærere og assistenter skal få brakt på det rene hvordan de skal forholde seg til barnet.

Empatisk kommunikasjon

Ek fraråder barnehageansatte å spørre og grave om situasjonen hjemme: – Bare de som står barnet nærmest, ikke alle i barnehagen, må vite alt om barnet. Snakk naturlig med det aktuelle barnet, slik som du vil snakke med de andre barna som ikke befinner seg i en tilsvarende konfliktsituasjon. Spør helt hverdagslig om hvem barnet bor sammen med nå? Hvem leker det med? Overfor et lite barn er det nok å bekrefte at du ser at barnet er lei seg. Kanskje trenger barnet å få lov til å sette ord på egne følelser og tanker.

Ek viser til det psykologen Lisbeth Brudal kaller «empatisk kommunikasjon med barn», en modell for å hjelpe barn som er lei seg.

– Da gjelder prinsippene for ikke-provoserende kommunikasjon, sier Ek. – Når barn blir aggressive, sinte, frustrerte, har det ofte sammenheng med at de ikke føler seg hørt, sett eller forstått. De opplever kanskje at de ikke blir tatt på alvor, eller at de ikke blir anerkjent eller bekreftet. Barn trenger at de voksne forstår tankene og følelsene deres, men de klarer ikke alltid å uttrykke det i ord. Da blir det avgjørende at den voksne evner å føle seg inn i barnets virkelighet og opplevelsesverden.

Ikke bagatellisere

– Når et barn kommer med sin fortvilelse eller sin sorg, hvordan reagerer voksne da, spør Ek.

– Kanskje er det vanligst å bagatellisere, bortforklare eller trøste, tror hun, og mener vi da gjør barnet en bjørnetjeneste. Empatisk kommunikasjon er ikke en oppskrift på å få fram bekjennelser hos barnet, målet er å få barnet til å føle seg sett og forstått. Det holder ofte at den voksne er der mens hun lytter uten å gjøre noe med barnets følelser. Den empatiske voksne tåler barnets følelser. Det gjør ingenting om barnet er lei seg eller sint.

– Si at du ser at barnet er lei seg. La barnet fortelle sin historie, uten å korrigere med at «det var da ikke slik». Still heller «hva følte du da»-spørsmål, anbefaler Ek. – Når barnet har fortalt, kan du spørre om du kan få lov til å si hva du tenker om det barnet har sagt.

Samtalen må skje på barnets premisser: – Snakk med barnet om det barnet selv vil snakke om. Den i barnehagen som er nærmest barnet, kan fungere som et bindeledd mellom foreldrene og barnet. Spør barnet om det er greit at du snakker med mor eller far om de følelser og opplevelser barnet har satt ord på. Men dette betyr ikke at vi skal «fritte ut» barnet og så fly til foreldrene med det.

Mange førskolelærere har erfart hvordan skilte foreldre bruker avslutningsfester som arena for konflikter.

– Kan ikke foreldre oppføre seg når de kommer sammen, er det bedre at bare en av dem kommer. Ofte møter begge foreldrene med nye partnere. Barnet løper forvirret rundt og vet ikke hvem de skal smile mest til, sier Ek. Hun mener det er bedre om den som har barnet hos seg akkurat da, er med på festen eller dagnaden alene – dersom foreldrene ikke klarer å sitte sammen.

– Men 80 prosent av foreldrene samarbeider greit om barna, konkluderer Ek, som understreker at uansett hvor uvenner foreldrene er, må de ta ansvar for det livsvarige valget de har gjort ved å få barn med hverandre.

– Barnet kan ikke vente i ti år på at foreldrene skal klare å samarbeide, for da er barndommen over, understreker hun, med tanke på faren for langtidsskader.

Barnets beste i fokus

Innføringskursene i Samlivssenterets *Fortsatt foreldre*-pilotprosjekt går over tre dager. Godkjente familierapeuter og familiemeklere får direkte sertifisering til å holde kurs på



Guro Hansen Helskog er fungerende daglig leder for Samlivssenteret.

lokalplanet rundt om i landet. Andre yrkesgrupper kan ta et sertifiseringskurs. Kravet er minimum treårig høyskoleutdanning.

På foreldrekursene møter bare den ene av partene.

– Siktemålet med foreldrekurset er å hjelpe foreldre til å se tilbake på de valg de har gjort i livet, for om nødvendig å kunne velge annerledes i fremtiden. Gjennom kurset lærer de å se på situasjonen med nye øyne, ikke bare med eget selvsentrert blikk. De lærer kommunikasjon og konflikthåndtering. Barnets beste står alltid i fokus, sier Ek. Hun anbefaler kursboken *Godt nok samarbeid etter samlivsbrudd* av Guro Hansen Helskog og Kristin Tafford Lærum. Begge arbeider ved Samlivssenteret, og de har i boken intervjuet noen av Norges fremste fagpersoner på feltet. Gjennom boken og kursopplegget får foreldrene råd og tips om hvordan de bør forholde seg i situasjoner som oppstår etter et samlivsbrudd.

– Hovedmålet med kurset er å frita barn for å bli stående midt mellom foreldrene i konflikten, sier Ek.

– Alle barn lever med en frykt for at foreldrene skal skilles. Vår generasjon var uvitende



om det som i dag er et skremmende bakteppe for alle barn, hevder professor Frode Thuen ved Universitetet i Bergen, tilsluttet Samlivssenteret i 20 prosent stilling. – For enkelte av de 25 000 barna som årlig opplever at mor og far går fra hverandre, er det ikke en gang en engangs hendelse.

– Noen av dem bærer omkostningene og konsekvensene i mange år etterpå, og ofte inn i voksen alder. I USA forskes det på effekter av skilsmisse. Barn som vokser opp med en av foreldrene etter en skilsmisse, har dobbelt så høy risiko for å bli skilt selv, sier Thuen.

Om vi ser ensidig på skilsmissebarn som gruppe, klarer 80 prosent seg bra - uten varige mén. Noen barn får imidlertid sår som aldri leges eller som etterlater seg usynlige arr. En undersøkelse i Sogn og Fjordane i 1990 konkluderte med at skilsmissebarn har dobbelt så ofte helseplager som barn i gode ekteskap. De sliter oftere med irritasjon og humørsvingninger, plages med selvmordstanker og helsenedbrytende vaner som røyking, alkohol og narkotika, redegjør Thuen.

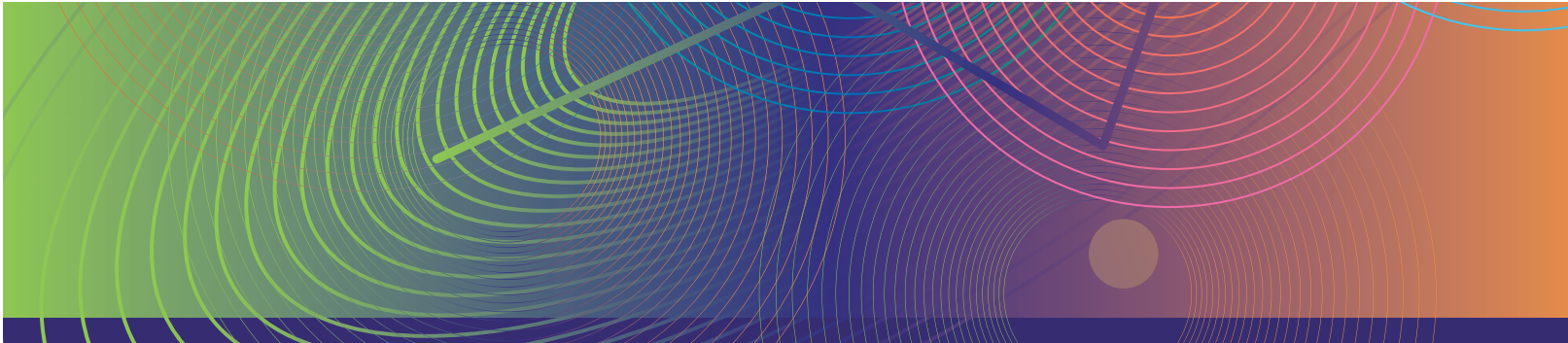
«Pappaer for livet»

Statistikk viser at seks av ti foreldre har store konflikter selv seks år etter bruddet. De kranbler om barnefordeling, samvær, bidrag og økonomi. Noen ganger blir konflikten kroniske. Og midt i kampen står barna som får store problemer. Samlivssenteret spør derfor om det er mulig å påvirke samarbeidet og konfliktnivået mellom foreldrene etter en skilsmisse. Det eneste eksperimentelle studiet senteret kan sammenligne sitt eget pilotprosjekt med, er *Dads for Life* («Pappaer for livet») – et kurs for skilte fedre i USA. I evalueringen av *Dads for Life* ble kursdeltakere sammenliknet med ikke-deltakere. De som hadde vært på kurs, var blitt plukket ut og invitert etter tilfældighetsprinsippet. De ble intervjuet 14 måneder etter kurset.

– Det må anses bevist at slike kurs bedrer samarbeidet og reduserer konflikten. Det endrer også kurvene, sier Thuen, og sikter med det til antallet skilsmissebarn som har psykiske og fysiske problemer, selvmordstanker og rusproblemer. Det at fedrene hadde vært gjennom kurset, påvirket barnas situasjon positivt.

– Det gir optimisme med tanke på hva vi kan oppnå med kurset *Fortsatt foreldre*, konkluderer han.

Professor Frode Thuen har tro på *Fortsatt foreldre*-pilotprosjektet.



Kvalitetsgruppen og den lærende barnehagen

Kvalitetsgrupper eller -sirkler kan være veien å gå i arbeidet med å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon. Her redegjør artikkelforfatteren om teorien bak kvalitetsgruppen og hvordan arbeidet med den kan gripes fatt i barnehagen.

Av Torbjørn Isaksen

I senere år har utdanningssektoren blitt gjort til gjenstand for reformer med omfattende krav. Barnehager og skoler skal blant annet være «lærende organisasjoner». For barnehagens del ble dette tydeliggjort i Rammeplanen av 2006, men Kunnskapsdepartementet (KD) ga ingen utfyllende retningslinjer for hvordan dette kunne gjennomføres i praksis!

I rapporten *Lærer elevene mer i lærende skoler?* presenterte det daværende Utdannings- og forskningsdepartementet i 2005 en skisse av grunnlagstenkingen rundt skolen som en lærende organisasjon (se www.kompetanseberetningen.no), men ingenting her var innrettet mot



Om forfatteren: Torbjørn Isaksen er høgskolelektor ved Høgskolen i Tromsø, avdeling for lærerutdanning.

barnehagenes arbeidsform og institusjonelle særtrekk. Siden det ikke finnes andre styringsdokumenter som sier noe om barnehagen som lærende organisasjon, må trolig førskolelærerne sammen med eierne og representanter fra foreldrene finne løsningene selv. To forhold kan bidra til å gjøre dette mer komplisert: For det første er det ikke gitt at alle som skal delta i arbeidet er tilstrekkelig godt kjent med de begreper og metoder som nyttes i utvikling av organisasjoner. For det andre er personalet i konstant handling, arbeidspresset er jevnt over høyt mesteparten av tiden, og det kan derfor være vanskelig å finne tid til mer enn de daglige oppgaver med pedagogiske aktiviteter, omsorg, administrasjon og praktiske gjøremål. Dette stiller følgelig visse krav til organiseringen! Man kan ikke gjøre utviklingsprosessen for komplisert, og arbeidet må ikke kreve så mye ressurser og tid at det blir vanskelig å kombinere med daglig virksomhet.

Jeg vil i det følgende argumentere for at oppretting av kvalitetsgrupper kan være en mulig start på prosessen med å utvikle barnehagene til å bli lærende organisasjoner. Begrepet kvalitetsgruppe er betegnelsen på arbeidsgrupper med frivillig deltakelse der formålet er å foreslå forbedringer av organisasjonens arbeidsprosesser og produkter/tjenester. Kvalitetsgruppens typiske arbeidsoppgaver dekker de fleste funksjoner som en lærende organisasjon må ivareta, og begge har overlappende fokus på utvikling og kvalitetsforbedring. Arbeidsform og organisering gir også tilstrekkelig fleksibilitet til å kunne la seg forene med barnehagens pressede arbeidssituasjon. Videre vil slike grupper kunne være et steg mot dan-

nelsen av en læringskultur som igjen utgjør grunnlaget i lærende organisasjoner. .

Først to avgrensninger: Vellykket igangsetting av tiltak som dette forutsetter organisering og ledelse av arbeidsprosessen. En tilstrekkelig utfyllende drøfting av slike forhold vil være for omfattende for en kort artikkel og vil derfor ikke bli tatt opp her. Av samme grunn er det ikke aktuelt å behandle teknikker eller prinsipper man kunne gjøre bruk av når kvalitetsgrupper skal etableres og drives.

Hva er en lærende barnehage?

Det finnes flere definisjoner av en lærende organisasjon. I det følgende skal KDs forståelse nyttes slik den kommer til uttrykk gjennom rammeplanen. Grunnen er delvis at drøfting av nyanser og forskjeller i de faglige definisjonene fører for langt for vårt formål, men også fordi rammeplanen formelt sett har status av å være en forskrift som barnehagens personale er nødt til å forholde seg til. Valget er altså praktisk begrunnet og må ikke tolkes slik at definisjonene i faglitteraturen har liten interesse. Hva sier så rammeplanen om barnehagen som lærende organisasjon? Temaet berøres to steder. Den første passasjen finnes på side 16 under avsnitt 1.7 «Barnehagen som pedagogisk virksomhet». Her står det at:

«Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse (mine uthevninger).»

Den andre passasjen finner man på side

50 under avsnitt 4.3 «Vurdering av barnehagens arbeid», der KD presiserer:

«Systematisk vurderingsarbeid legger grunnlaget for barnehagen som lærende organisasjon. Barnehagen som organisasjon bærer på tradisjoner, sammensatt kompetanse, innforståthet og taus kunnskap som er viktig å sette ord på og reflektere over for å legge grunnlaget for videre kvalitetsutvikling (mine uthevinger).»

Hvis vi skal sammenfatte disse sitatene, kunne vi si at en barnehage er lærende når personalet gjennom vurderingsarbeid og refleksjon blir i stand til å forstå hvordan man skal forbedre sine resultater i tråd med forventninger og krav fra foreldrene, barna, offentlige myndigheter samt endrede rammebetingelser i samfunnet for øvrig. Det handler altså om å være tilpasningsdyktig slik at barnehagene blir bedre i stand til å innfri sitt samfunnsmandat. KD betrakter et kompetent personale som en forutsetning for å lykkes, og dermed tildeles kompetanseutvikling en plass i rammeplanen. Men personalets menneskelige selvutvikling gjennom læringen blir ikke vektlagt på samme vis som i Peter Senges (1990:3) opprinnelige definisjon av den lærende organisasjon. Slik sett bærer KDs formuleringer preg av å ha noe teknisk-instrumentelt over seg.

Et trekk ved lærende organisasjoner er at refleksjon rundt deltakernes erfaringer står sentralt. Den norske kompetanseutviklingsspesialisten Åke Dalin (1999:76) hevder blant annet at den lærende organisasjon langt på vei er «erfaringslæring satt i system». Spørsmålet er om erfaringer blir for subjektivt fordi det her er tale om individuelle synspunkter. Hvis man vil utvikle barnehagen burde man kanskje heller legge mer «harde fakta» til grunn? Det er ikke noe i veien for det, men i kjernen av all kvalitetsutvikling ligger nettopp fokuset på foreldrenes, barnas og de ansattes syn på barnehagens prestasjoner. I utgangspunktet er dette subjektive vurderinger, men de utgjør likevel sentrale opplysninger som bør inngå i kvalitetsutviklingsarbeidet. Det er ganske enkelt viktig å vite hvordan barnehagens kvalitetsnivå blir oppfattet!

I alle deler av organisasjonen

Hva betyr det at erfaringslæringen skal være «satt i system»? Med utgangspunkt i Chris Argyris og Donald Schön kunne man si at erfaringslæring må foregå i alle deler av organisasjonen. Argyris og Schön (1978) snakker om tre læringsnivåer som henger sammen:

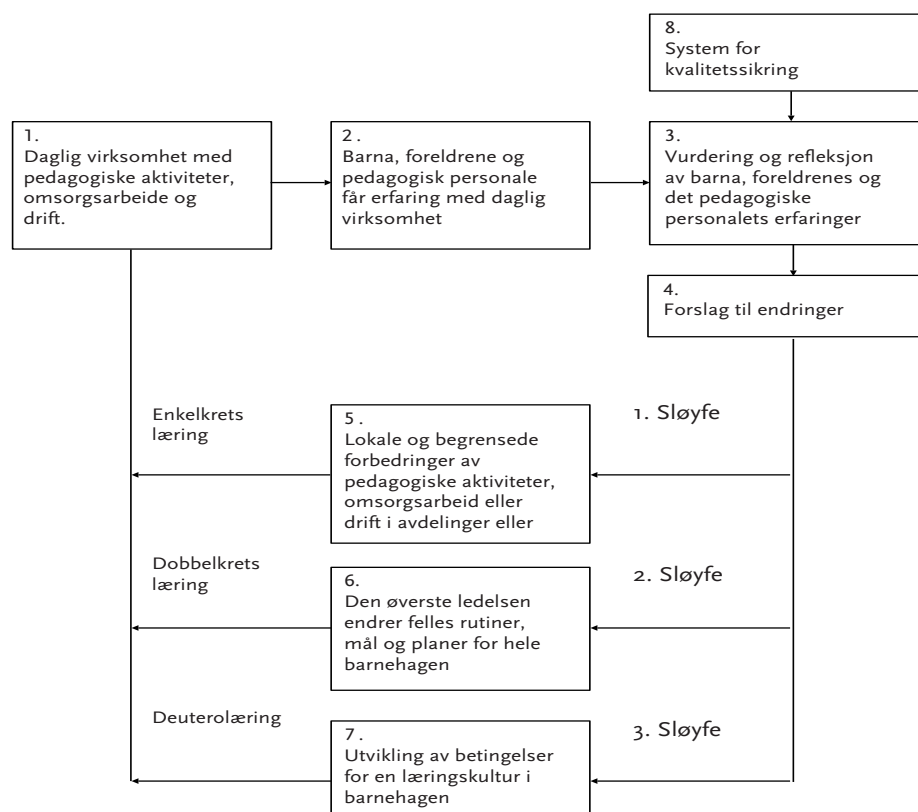
Enkelkretslæring, dobbelkretslæring og deuterolæring. Hvis disse begrepene brukes på barnehagen vil resonnementet kunne bli som følger: La oss tenke oss en avdeling eller en base i barnehagen der man har ansvar for å ivareta oppgaver tilknyttet pedagogiske aktiviteter, daglig omsorg for barna samt forskjellige praktiske gjøremål. Oppgavene løses ved hjelp av vanlige arbeidsmetoder og tilgjengelige virkemidler. Barna, foreldrene og personalet vil etter en tid få et inntrykk av hvor gode arbeidsprosessene og resultatene er, og gjennom vurderingsarbeidet vil dette bli dokumentert. Konklusjonene gir da grunnlag for forslag til forbedringer. Men hvis forbedringene blir iverksatt, representerer de likevel bare mindre justeringer i deler av avdelings/basens arbeid, og i tillegg er endringen avgrenset til den aktuelle avdelingen eller basen. Dermed har ikke læring funnet sted i barnehagen som helhet. Dette vil da kunne sies å være enkelkretslæring.

Det neste læringsnivået innebærer at alle avdelingene eller basene i barnehagen mer eller mindre står overfor de samme utfordringene. Hvis dette erkjennes må man følgelig gjøre noe med de systemene og prinsippene som regulerer hele barnehagens måte å arbeide på. Normalt vil det bety at overordnet strategi, målset-



tinger, planer, arbeidsrutiner eller pedagogisk plattform blir endret. I mange tilfeller vil dette bli besluttet av personalmøtet, kanskje i forståelse med samarbeidsutvalget, men det er styrer og eier som har det juridiske ansvaret og myndigheten til å vedta slike endringer. Når erfaringene fører til læring som gir forandringer i overordnede prinsipper og styringssystemer har dobbelkretslæring funnet sted.

Argyris hevder at det siste læringsnivået er mest krevende å få til (Moxnes 1981). Her tenker man seg at det over tid har utviklet seg en organisasjonskultur der læring av erfaring inngår i personalets tenke- og handlemåte til daglig. En vanlig måte å formulere dette på er å si at aktørene i barnehagen har «lært seg å lære» på kontinuerlig basis, og dette refereres til som deuterolæring. Men det øverste nivået kan bare nås dersom man er i stand til å lære på dobbelkretsnivå som igjen forutsetter at man lokalt i barnehagen kan utføre læring og forbedring på enkeltkretsnivå. Med utgangspunkt i en omarbeidet modell fra Dalin (1999:77) kan sammenhengen og samspillet mellom læringsnivåene illustreres slik:



Hva består en lærende barnehage av?

Kjennetegnes lærende barnehager av spesielle strukturer eller ved bruk av bestemte rutiner eller arbeidsmetoder? Nei. Arbeidslivets tiltak for erfaringslæring kommer i mange varianter og kombineres gjerne på forskjellig vis. Det er ikke rimelig å forvente én dominerende form. Ett fellestrekk finnes likevel: De har en organisasjonskultur der læring betraktes som viktig og hvor man er villig til å følge innsiktene opp i praktisk handling! Vi kan kalle dette en «læringskultur», og den vil måtte romme ordninger som ivaretar minst tre grunnleggende funksjoner:

- Innsamling og registrering av erfaringer og andre opplysninger av viktighet
- Bearbeiding av erfaringene og opplysningene man har samlet inn slik at man er i stand til å trekke en lærdom ut av erfaringene. Refleksjon spiller en stor rolle i denne bearbeidingen.
- Evne til å få innsiktene omsatt til beslutninger som gir konkrete forbedringer

Spørsmålet er hvor formaliserte disse ordningene må være for å få til systematisk læring? Sterk formalisering vil innebære at de tre funksjonene i læringskulturen blir ivaretatt gjennom bruk av formelt vedtatte systemer og rutiner. For eksempel kan et kvalitetsutviklingssystem med sine retningslinjer, registreringsrutiner, vurderingsskjemaer og øvrige administrative prosedyrer utgjøre ryggraden i dette (for en nærmere innføring se for eksempel Pettersen 2002). Svak formalisering vil bety at de tre funksjonene på ulike vis blir ivaretatt av uformelle arbeidstradisjoner som allerede finnes i barnehagens kultur. Man har med andre ord en praksis som sier noe om «hvordan jobben bør gjøres her». Ulempen med for svak formalisering er at de uformelle praksisene i stor grad handler om såkalt «taus kunnskap» som er udokumentert og vanskelig å legge til grunn når formelle beslutninger skal fattes. Ulempen med for sterk formalisering er at dette krever mye administrering og fordrer at personalet har tilstrekkelig motiva-

sjon og kompetanse til å bruke systemene. Det ville kanskje derfor være interessant om det hadde vært mulig å lage en basis for den lærende barnehagen som er lettere og mer fleksibel å administrere i en travel hverdag? Etablering av kvalitetsgrupper kan være en mulig tilnærming til denne utfordringen.

Trekk ved kvalitetsgruppen

Kvalitetsgrupper kalles også «kvalitets sirkler». De ble første gang utviklet i Japan i begynnelsen av 1960-årene som et av mange tiltak i japanernes nasjonale kvalitetsutviklingsstrategi for industrien. I de snart 50 år som har gått er konseptet spredt til resten av verden og anvendes også i utviklingen av tjenesteytende organisasjoner. I det følgende vil generelle opplysninger om kvalitetsgruppene være hentet fra Asbjørn Aunes (2000:160–166) standardverk om kvalitetsutvikling.

En kvalitetsgruppe er en slags studiesirkel med frivillig deltakelse. Hovedoppgavene er i hovedsak tredelt og disse samsvarer med de tre grunnleggende funksjonene i lærende barnehager som ble omtalt i foregående avsnitt. Kvalitetsgruppen skal:

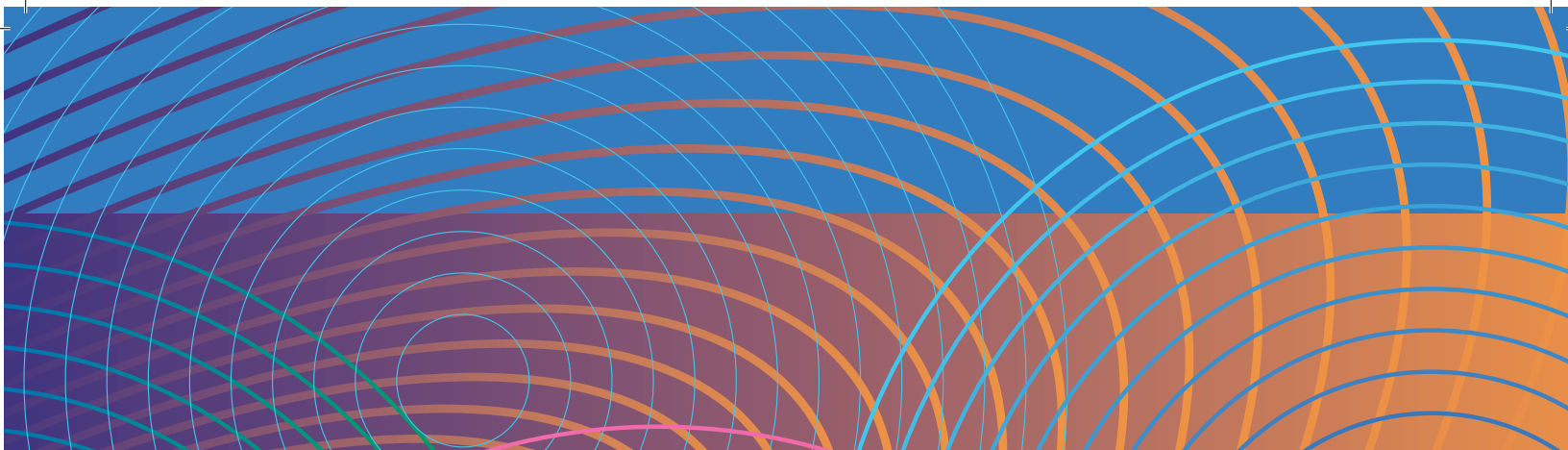
- Identifisere mulige kvalitetsproblemer i barnehagen, som forekomsten av feil eller vansker, eller områder der kvalitetsnivået er akseptabelt, men hvor det er rom for forbedringer. Gruppen velger selv hvilke problemer eller utfordringer det skal arbeides med, når man skal arbeide med dem, og ikke minst hvordan. Vel å merke innen rimelighetens grense: Gruppene kan selvsagt ikke bestemme seg for å ignorere rammeplanen eller gå inn på ting som formelt sett hører hjemme i andre fora. Det viktige er at oppgavene som velges ut må ha betydning for kvalitetsnivået. Opplysningene som legges til grunn i arbeidet kan være personalets erfaringer med daglig virksomhet, men opplysninger fra foreldrene, barna eller andre relevante aktører i barnehagen kan også brukes. Det er selvsagt mulig å gjøre egne undersøkelser for eksempel i form av intervjuer og observasjoner, men i første

omgang er det viktig at arbeidet ikke blir for omfattende.

- Foreta en vurdering av problemet eller utfordringen. Dette innebærer at man ser nærmere på hvordan problemet eller utfordringen har oppstått, hvordan problemet/utfordringen arter seg og hvilke virkninger dette fører til.
- Foreslå tiltak som kan bidra til forbedring av kvaliteten. Gruppens vurderinger og forslag skal presenteres skriftlig og muntlig til styrer, som må ta opp forslagene med eier og samarbeidsutvalg. Et sentralt poeng er at kvalitetsgruppens forslag ikke skal kunne ignoreres, og dette betyr at styrer, på vegne av barnehagen, må gi et bindende svar innen en gitt frist. I kvalitetsutviklingslitteraturen er to uker antydnet som passelig tidsfrist. Iverksettingen av tiltakene regnes som styrers og de pedagogiske ledernes ansvar.

Det er tydelige likhetstrekk ved en kvalitetsgruppe slik den her er beskrevet, og det som Ingrid Carlgren (1986) kaller en «problemløsningsmodell» for lokalt utviklingsarbeid i barnehagen. Det vil si at personalet går løs på de problemene og utfordringene som de mener er viktig å få løst i det daglige arbeidet, og som kan bidra til å utvikle barnehagen videre (se også Pettersen 1990).

Medlemmene i kvalitetsgruppen kan velge arbeidsformene selv, men måten man velger å arbeide på avhenger i stor grad av hva slags syn man har i spørsmålet om hvordan utviklingsprosesser bør organiseres. En mye brukt tilnærming er at utviklingsoppgaver blir organisert som et større prosjekt med underliggende delprosjekter eller tiltak. Prosessen vil da legges opp med flere hovedfaser og krever at det avsettes særskilte ressurser i prosjektperioden. Som modell for utviklingsarbeid har den klart sin berettigelse: Kanskje spesielt i de tilfellene der man skal iverksette omlegginger av hele barnehagens virksomhet og/eller hvor det er helt nødvendig å koordinere flere nye satsinger som skal gjennomføres parallelt. Men problemet med denne måten å organisere utviklingsarbeid på er at proses-



sen kan bli noe tung å drive, og det forutsettes at resultater skal oppnås innenfor rammen av de fastsatte planene og tidsfristene. Hvis komplikasjoner oppstår er det lett å oppfatte prosjektet som «forsinket» eller «mindre vellykket».

For arbeid i kvalitetsgrupper kan det derfor være mer fruktbart å satse på en mer fleksibel og enkel tilnærming hvor man lar gruppene utarbeide forslag til konkrete tiltak: Hvor omfattende de skal være avgjør man selv. Hvis tiltakene blir iverksatt skal man etter en tid vurdere om de virket etter hensikten. Viser vurderingen at tiltaket ikke fungerte, prøver man å trekke lærdom ut av det som skjedde og setter i verk en alternativ løsning i stedet. Denne måten å tenke utvikling på preges av en eksperimenterende holdning der tiltakene representerer små skritt mot det kvalitetsnivået man ønsker å oppnå på sikt. Prosessen er også mer fleksibel fordi man kan tilpasse arbeidet etter barnehagens arbeidssituasjon. Hvis det i en periode er vanskelig å bruke tid og oppmerksomhet på forbedringer og utvikling, så fortsetter gruppene sitt arbeid når situasjonen er mindre presset. For en nærmere diskusjon av hovedtilnærminger til utvikling av organisasjoner, kan det henvises til Dag Ingvar Jacobsens bok *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (2006).

Bidrag til en læringskultur

Et spørsmål som må behandles er hvordan etablering av et organ kan føre til en læringskultur i barnehagen. Hvordan får man dette til og hvilke mekanismer er i virksomhet? Inntaket til å forstå dette ligger i Scheins (1985) teori om endring av organisasjonskultur. Enkelt sagt må ledelsen i en organisasjon arbeide på to områder for å påvirke kulturen i ønsket retning. Ledelsen må *synliggjøre* hvilke verdier, normer og atferd som de ønsker å få vektlagt i kulturen. Synliggjøringen skal skje på alle praktiske vis: I skrift, i tale, gjennom formelle beslutninger og ved egen rolleatferd – så vel i offisielle og formelle fora som i uformelle sosiale settinger. Det sentrale er at med-

arbeiderne alltid skal vite hva ledelsen forventer av dem og hva slags verdigrunnlag arbeidet skal hvile på. Men hva slags verdier og normer er det viktig å legge vekt på? Svaret på dette vil naturligvis variere med sted, tid og hva slags organisasjon vi ser på, men Dalin (1999:75) trekker frem disse eksemplene på verdier og normer som en læringskultur kan inneholde:

- Utfordrende arbeidsoppgaver og inspirerende resultatmål.
- Rom for å gjøre tabber, men medarbeiderne må lære av tabbene.
- Både gode og dårlige erfaringer blir meldt tilbake, drøftet og fulgt opp.
- Kunnskaper deles og at kompetente kolleger er tilgjengelige.
- Regelmessig drøfting av betingelsene for læring og utvikling.

Synliggjøring vil likevel ikke være tilstrekkelig hvis det ikke følges opp med tilrettelegging gjennom formelle prosedyrer, regler, organisasjonsstruktur, planer og handlingsprogrammer, slik at disse støtter opp om den atferden som ledelsen ønsker. For eksempel har Carl Cato Wadel (1996) vist til hvordan atferd og holdninger hos de ansatte ved eldreomsorgen i Hudiksvall gradvis ble endret ved at ledelsen forandret ulike daglige arbeidsrutiner og prosedyrer.

Vellykket utvikling mot en læringskultur i barnehagen innebærer bruk av både synliggjøring og tilrettelegging. Når en kvalitetsgruppe blir opprettet har man foretatt et inngrep i barnehagens organisasjonsstruktur og samtidig sørget for at barnehagens formelle beslutningsprosesser får et systematisk fokus på utvikling og kvalitet. Dette er eksempler på tilretteleggende innsats. Opprettelsen av gruppen, og begrunnelsen for den, er i seg selv et uttrykk for og en synliggjøring av hva slags verdier og holdninger som ønskes i barnehagen. Den samlede virkningen gjør at samhandlingen i kvalitetsgruppen får satt «trykk» på det å lære av erfaringer som bidrag

til utvikling og kvalitetsforbedring. Noe forenklet kan dette illustreres i følgende figur:



Det bør nevnes at slike kulturutviklingsprosesser er sårbare og kan ta flere år. Dermed stiller det store krav til at styreren, som barnehagens mest sentrale kulturbærer, må ha tålmodighet og vilje til å gjennomføre endringene. Å alliere seg med de pedagogiske lederne, eierne, representanter for øvrig personale og foreldrene blir viktig. Men styrte kulturendringer er heller ikke et presist ledelsesinstrument: Forandringer skjer hele tiden og spørsmålet er i hvilken grad man lykkes i å få rimelig grad av kontroll med endringsprosessene.

Utfordringer ved organisering

Før arbeidet i kvalitetsgrupper igangsettes må rammene for det videre arbeidet etableres. Dette innebærer avsetting av nødvendige ressurser, lage generelle retningslinjer for gruppene, og gjøre alle berørte parter i barnehagen kjent med hva denne typen tiltak betyr. I begynnelsen er det hensiktsmessig at styrer eller en av de pedagogiske lederne fungerer som gruppeleder, men siden dette skal være personalets arena, bør gruppen velge leder blant sine medlemmer. Når gruppelederen er valgt skal styrer fungere som en tilretteleg-

ger for gruppens videre arbeid. Dersom det er mulig å etablere flere kvalitetsgrupper i barnehagen skal styrer fungere som koordinator for alle gruppene. Det er viktig å merke seg at kvalitetsgrupper ikke skal erstatte annet lærings- og utviklingsarbeid i barnehagen, men fungere som et konstruktivt tillegg. Det er altså ikke meningen at alt ansvar for kvalitetsutvikling skal «delegeres» til kvalitetsgruppene.

I litteraturen for kvalitetsutvikling legges det til grunn at gruppene skal være organisert på avdelingsnivå og at medlemmene skal delta frivillig. Beordring anbefales ikke. Samtidig presiseres det at oppslutningen om kvalitetsgruppene må være såpass stor at minst 50 prosent av organisasjonens ansatte selv velger å delta (Aune 2000:160). I mange tilfeller kan det være vanskelig å oppfylle alle disse kriteriene, og det vil særlig være tilfelle for små barnehager. Rent logisk må en gruppe bestå av minst tre til fire medlemmer. Men i små barnehager kan antall ansatte ved en avdeling eller en base nettopp være så få, og det er ikke gitt at disse personene har lyst til å delta. Muligheten for å få etablert grupper ved alle avdelinger eller baser øker jo større barnehagen er, men man risikerer likevel at enkelte avdelinger eller baser ikke har mange nok frivillige til å stille egen gruppe. En mulig løsning på dette kan være å organisere kvalitetsgrupper på tvers av avdelingene/basene. Dette kan faktisk være å foretrekke siden man har som formål å utvikle en lærende barnehage. Grupper organisert på denne måten vil da ha oppmerksomheten rettet mot forbedringer og utvikling for hele barnehagen, ikke bare i

forhold til egen avdeling eller base, og dette er mer i tråd med den helhetstenkningen som ideen om den lærende organisasjon bygger på (Senge 1990). Til syvende og sist vil den organisatoriske plasseringen av kvalitetsgruppene og størrelsen på dem være et praktisk spørsmål man kan avgjøre skjønnsmessig, men det å oppnå god oppslutning om arbeidet er derimot avgjørende for å lykkes. Likevel kan det hende at oppslutning på 50 prosent av de ansatte i barnehagen ikke er mulig å oppnå før man har fått innarbeidet satsingene - og dette kan ta noe tid.

Kvalitetsgrupper skal bare være i drift så lenge det er behov for dem. Selv om gruppene kan holdes i virksomhet i flere år, skal de altså ikke være permanente. Det er vanlig å tenke seg at gruppene går gjennom et «livsløp» med fire hovedfaser: Den første er etablerings- og skoleringsfasen der medlemmene får den nødvendige opplæringen. Trening i denne typen gruppearbeid er her særlig viktig. Oppgaven med å identifisere problemer eller utfordringer man ønsker å gjøre noe med, begynner nå. Etter seks til ti måneder starter problemløsningsfasen hvor tid og oppmerksomhet brukes til å finne løsninger på de utvalgte utfordringene eller problemene. Forbedringsfasen inntreffer vanligvis etter et til to års drift av gruppen og innebærer at fokuset rettes mot ytterligere forbedring av kvalitetsnivået selv om man ikke nødvendigvis har vansker med feil eller svikt. Dette er også en kritisk periode for kvalitetsgruppene. Hvis barnehagen ikke har utviklet en kultur for læring og utvikling, vil arbeidet stagnere – eller i verste fall stanse helt. Men dersom man har lykkes i å få dette

til, vil det være grunnlag for overgang til selvstyringsfasen der problemløsning i grupper er en naturlig del av daglig virke. Læring og utvikling vil da ikke lenger måtte ivaretas av kvalitetsgrupper, og disse kan etter hvert avvikles.

Så til vårt siste punkt i resonnementet: Vil kvalitetsgruppene kreve mye tid og ressurser? Svaret er at barnehagens aktører avgjør dette selv! I etableringsperioden vil bruk av tid og oppmerksomhet være noe mer intensiv, men når gruppene er i drift vil medlemmene selv kunne bestemme hva man vil fokusere på, hvor mange ting man ønsker å ta opp og hvor ofte man vil møtes.

Nå kan det innvendes at selv den minste innsats i en kvalitetsgruppe tross alt er arbeidstid som sårt trenges til andre oppgaver – så hvordan finne tid? Det er vanskelig å gi generelle råd. Generelt sett vil nok en arbeidssituasjon som er så hardt presset at det ikke er «mer å gå på» representere et alvorlig problem som styrer og eier av barnehagen før eller siden må ta ansvar for å få løst. Ikke nødvendigvis for å finne tid til arbeid i kvalitetsgrupper som sådan, men for å unngå de problemer som følger av et overbelastet personale. Uansett om man lider under alvorlige kapasitetsproblemer eller ikke, er det likevel alltid viktig å se kritisk på hva slags oppgaver tiden brukes på. Faktisk er det noe som i seg selv kunne vært et mulig tema for en kvalitetsgruppe: Folk i arbeidslivet har ofte erfaringer med hvor nødvendige de ulike oppgavene egentlig er og hvor mye innsats de krever. Prioritering handler imidlertid ikke bare om hva som er mulig ut fra rådende rammebetingelser, det handler også om hva man er motivert for og gjerne har lyst til å utrette. Det er også her selve drivkraften i alt arbeid ligger. Lykke til med jobben! (Takk for konstruktive kommentarer til Håkon Rune Folkenborg, Tina Øvre, Tove Leming og Anne Myrstad ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Tromsø.)

Litteratur

Aune, Asbjørn (2000): Kvalitetsdrevet ledelse – kvalitetsstyrte bedrifter. Gyldendal Akademisk Forlag.

Argyris, Chris & Schön Donald (1978): Organizational Learning: A Theory of Action Perspective, Addison-Wesley.

Carligen, Ingrid (1986): Lokalt utvecklingsarbete. Göteborg Studies in Educational Sciences no. 56.

Dalin, Åke (1999): Veier til den lærende organisasjon, Cappelen Akademisk Forlag.

Jacobsen, Dag Ingvar (2006): Organisasjonsendringer og endringsledelse, Fagbokforlaget.

Pettersen, Reidar (1992): Den gode barnehagen. Kvalitetsutvikling i barnehagen, SEBU forlag.

Pettersen, Reidar (1990): Fornylse i barnehagen. Innføring i pedagogisk utviklingsarbeid, Universitetsforlaget.

Schein, Edgar (1985): Organizational Culture and Leadership – A Dynamic View, Jossey-Bass.

Senge, Peter (1990): The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization, Doubleday.

Moxnes, Per (1981): Læring og ressursutvikling i

arbeidsmiljøet, Institutt for sosialvitenskap.

Wadel, Carl Cato (1996): Endring av organisasjonskultur. Tidvise skrifter, Høgskolen i Stavanger nr. 7/1996.

Offentlige dokumenter:

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): Lærer elevene mer i lærende skoler?

Rapport fra Kompetanseberetningen: http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/docs/kompetanseberetningen%2005.pdf, sist besøkt 5. juni 2008.

Kunnskapsdepartementet (2006): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.



Av Lene Chatrin Hansen

som er masterstudent, pedagogisk veileder, samt prosjektleder for den norske utgaven av *Barne- og miljøvurderinger*

Blid vs. plagsom

Førskolelærerne bør bli mer plagsomme, mener vår spaltist. Plagsomme gjennom å delta i debatten, plagsomme gjennom å argumentere, plagsomme overfor politikerne, plagsomme på vegne av barna for å ivareta deres rettigheter.

Sommeren 2008 er over. Agurktiden bringer med seg så mangt, og i år var det sannelig Fremskrittspartiets tur til å være «sjefsagurk». Jeg vet ikke om alt det unyanserte og lite respektfulle som er sagt og skrevet har ført Siv Jensen inn i noen identitetskrise. Kalenderen måtte imidlertid vise august før alvorret tilsynelatende tok over i tabloidavisene.

Kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell skriver i VG 12. august at vi nesten er i mål med et stort kvantitetsløft, og at vi samtidig har gjort framskritt på kvalitet. Videre skriver han at det derfor er nødvendig å sette fokus på innholdet – og at de neste fem årene må brukes på en kvalitetsreform i barnehagene. Kjernepunktene i denne kvalitetsreformen må være å styrke kompetansen i barnehagen, fordi at uten kompetente ansatte, ingen kvalitet. Kvalitet og kvalitetsreform – men hvordan?¹

Omsorg og kvalitet er ord som går hånd i hånd gjennom flere samfunnsdebatter. Omsorgsyrkene har manglende kvalifisert personale som en av sine største fellesnevne - men statsminister Jens Stoltenberg snakker mest om alle de varme hendene som er og skal inn i eldreomsorgen. En pleieassistent setter ord på dette i Aftenposten Aften 8. august når hun kjenner tyngden av et altfor stort ansvar på sine unge skuldre og skriver: *Jeg har varme hender, jeg, men de er ikke faglært. Hun har et stort poeng!*

Blid fleksibel vs. kritisk plagsom

Jeg nevnte Siv Jensens mulige identitetskrise – jeg nevnte den fordi jeg selv av ymse årsaker har hatt en ørliten en: Legen ga meg skriveforbud. Mitt midlertidige skriveforbud fører til at leserne av denne side får et møte med kollega Morten Solheim litt tidligere enn planlagt. Han overtar Med studentblikk-spalten neste år. Morten er blant annet forholdsvis nyutdannet førskolelærer, er masterstudent i barnehagepedagogikk fra august i år, samt nettredaktør for Barnehageforums studentsider. Han velger å introdusere seg selv på følgende måte: Den blide, fleksible profesjon vs. den kritiske og plagsomme.

For et år siden begynte jeg på fordypningen *Språk, makt og barnehagepolitikk*. Den første oppgaven vi fikk, var som følger: *Tegn deg selv i rollen som førskolelærer*. Resultatet var påfallende. Samtlige

studenter hadde tegnet seg selv - smilende - midt på det store arket. Noen hadde tegnet sin kropp med enormt mange armer, andre brukte tenkebobler som de fylte omgivelsene rundt seg selv med. Armene og tenkeboblene var igjen fylt med konkreter eller ord som på ulikt vis illustrerte de utallige oppgaver og bekymringer som finnes i en førskolelærers hverdag. Den resterende plassen på arket hadde alle krydret med mange små mennesker med ulike behov og følelsesuttrykk. For å gjengi tegningene med enkle ord: Totalt kaos, med en voksen i midten som smiler fra øre til øre og har full kontroll. Er det noen som kjenner seg igjen?

Vi bør bli mer plagsomme

Det er fint å smile, og å være fleksibel er også en stadig mer ettertraktet egenskap i en profesjon som blir dratt i «alle armene». Men hvor mye skal vi godta, vi og barna som vi har ansvar for? Selv mener jeg flere av oss førskolelærere bør begynne å bli litt mer kritiske ovenfor endringer som berører oss og barna. Selvsagt uten å fremstå som «museumsvoktere», for å sitere professor Frode Søbstad ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim. Jeg synes også vi kan bli litt mer plagsomme. Plagsomme i form av å være mer synlig i en stadig mer tilspisset barnehagedebatt, som uansett preger vår hverdag. Plagsomme i form av å argumentere beinhardt og med høy faglig kompetanse mot politikere som mener å ha funnet løsningen på hva barn, barndommer og barnehager er. Plagsomme fordi det er vi som står nærmest små menneskers hverdag, og derfor bør si ifra når deres rettigheter trues.

Bak de store smilene som jeg og mine medstudenter tegnet for et år siden, finnes mange sylskarpe hoder og varme hjerter. Som profesjonsutøvere har vi makt og mulighet til å benytte både hodet og hjertet for å få frem hva vi mener er gode barndommer og gode barnehager. Den muligheten ønsker jeg å bruke til å tale barnas sak til krampa tar meg. Noen som vil være med?

1) For utdyping les Barnehegefolks «Kvalitetsutgave» nr.2-2008, der flere kjente og mindre kjente aktører i barnehagefeltet deler sin forståelse av kvalitetsbegrepet.

Risikobarn og førskolelærernes nøkkelrolle

Det åpner seg mange muligheter for faglig utvikling hvis vi gir barnehagen i oppdrag å ivareta områder som tradisjonelt har vært tillagt skolen, mener forfatterne. De ønsker debatt om hvilken formell rolle barnehagen skal ha som opplæringsinstitusjon, ledsaget av et fokus på barns psykiske helse.

Av Kirsten Flaten, Kåre Olafsen
og Camilla Voss

Overordnet i diskusjonen bør etter vårt syn være hva barn i barnehagealder trenger av omgivelser, muligheter og stimuli. Det er her man finner utviklingsmessig og pedagogisk grunnlag for hvilken formell opplæring man bør gi barnehagen som rolle å jobbe med. Når man nå ser at sterke krefter arbeider for å la barnehagen overta noe av den formelle grunnopplæringen som hittil har vært skolen sin rolle er det viktig at man belyser hvilke implikasjoner dette får, både for barnehage og skole. Vi vil i denne artikkelen argumentere for at innføring av formalisert opplæring med fordel kan ledsages av et fokus på barnets psykiske helse.

Det å innføre formalisering av læring kan være både utviklende og motiverende for barn. Læring av bokstaver/lesing og mengde/tall er områder man godt kan arbeide med i barnehagen, noe som til en viss grad allerede blir gjort. Mange barn har interesse av og liker å lære både tall og bokstaver. Og mange barn lærer å lese av seg selv lenge før skolealder - for disse barna er det ofte nok å være i omgivelser som gir tilgang til skriftspråk, og til voksne som har tid til å lese for dem. Å la disse barna få en er formalisert leseinnlæring

er sunn og riktig stimulering av evner. De samme barna er ofte de som liker tallbearbeiding og godt kan forholde seg til dette som formalisert læring.

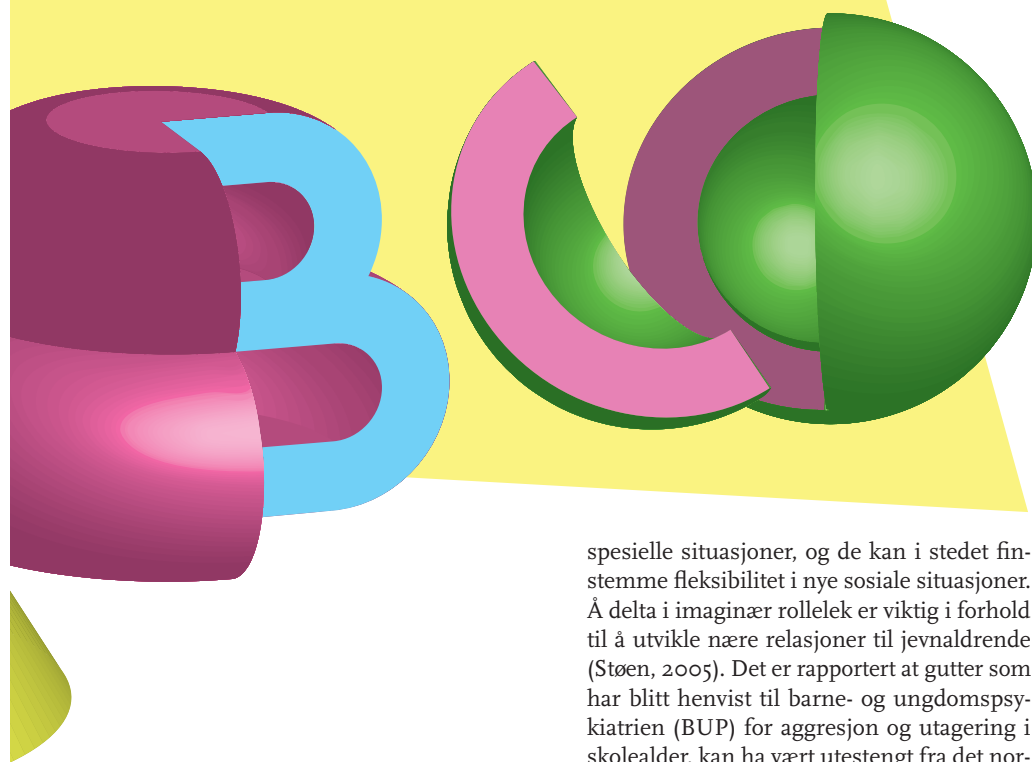
Men det å lære bokstaver er langt på vei den siste delen av en leseopplæring. Før bokstavopplæringen kommer en svært viktig periode med lydsensitivitet, å bygge vokabular og å lytte ut lyder (Valle, 2008). Tidlig og bevisst arbeid med slike ferdigheter gir en grunnleggende forutsetning for lesing og inngår i det å gi barnet et godt språklig miljø, og blir antatt å forebygge lesevansker (Ruud, 2008). Å ta den fonologiske delen av lesingen virkelig på alvor og å arbeide grundig og systematisk med dette er en svært viktig del av leseopplæringen. Mulighetene til dette er legio i en barnehagehverdag. Kanskje ikke så målbart som med bokstaver, men like viktig. Før barnet når fire år har det i perioder en innlæring på 10 ord per dag, noe som er en eksplosiv utviding av kommunikasjonsferdighetene. For at alle disse ordene og begrepene skal bli skikkelig integrert i barnets vokabular, må det være mulighet til å bruke språket aktivt i samtaler med andre barn og voksne. Et godt vokabular gjør lesing meningsfylt. En balansert leseopplæring må fokusere også på andre nivåer i språket og ikke bare den tekniske leseferdigheten (Valle, 2008).

Leken er barnas «jobb»

Om vi tar et overblikk over hva som er viktig for et barn i førskolealder, ser vi fort at tall og bokstaver kanskje ikke er det som skal få stå i høysete. En opptatthet av hva barnet skal lære rent faglig kan i verste fall medføre en neglisjering av den emosjonelle utviklingen, som er avgjørende for at læring skal finne sted (Schonkoff & Phillips, 2000; Smith, 1996). Denne læringen foregår i nære relasjoner med andre barn og voksne.

Problemer i forholdt til jevnaldrende har sterke prediktive assosiasjoner for senere utvikling av et bredt spekter av psykososial vansker der særlig det å bli avvist av andre er belastende (Rutter & Rutter, 1992). Barnet vil først trenge en sikker base, hvilket vil si trygghet i forhold til de voksne. Når tryggheten er etablert, settes nysgjerrighet og lekelyst i gang, og de kan utforske det sosiale fellesskapet. Dette støtter etablering av sosiale strukturer, innlæring av sosiale ferdigheter, og vekker glede hos barnet (Hart, 2006). Trekker vi det til et rent fysiologisk plan antydes det at sentralnervesystemets oppbygning til en viss grad er en funksjon av den individuelle organismes erfaring (Svartdal og Flaten, 1998). Således ser vi at et godt sosialt miljø og en god sosial fungering fører til mer ro i barnet, og barnet kan bruke sin energi på å lære.

Barnets viktigste aktivitet er å leke. Leken



er «jobben» til barna, og like viktig for dem som det yrket vi har valgt å fylle hverdagen med er for oss. Det er gjennom lek at barnet utvikler mange av de ferdighetene som ligger til grunn for videre læring (Pellegrini & Smith, 2003). Gjennom lek utvikler barnet kunnskap, ferdigheter og holdninger som det trenger for å lykkes på skolen og i livet (Ruud, 2008). Leken i barnehagen er ledsaget av en rivende motorisk utvikling som forutsetter stimulering og mulighet til utprøving av ferdigheter. Her utvikles språk og forhandlingsevne. Barn bearbeider inntrykk og opplevelser i sin lek, de utviser avanserte problemløsningsferdigheter som i samspill med andre barn bidrar til utvikling av sosial kompetanse (Pellis & Pellis, 2006). Det er for eksempel vist at gutter som er populære engasjerer seg mer i lekeslåsning og er bedre til å løse sosiale problemer (Pellegrini & Smith, 2003). Det er blitt foreslått at noen av trekkene ved lekeslåsning, slike som å holde hverandre og reverse-ringer av roller mellom angriper og forsvarer, har likheter med utviklingsoppgavene for sosial kompetanse. Gjennom lekeslåsning og boltrelek lærer barna at sosiale samhandlinger kan medføre grader av ubehag og usikkerhet, noe som kan bidra til å oppøve regulering av egne følelser og utvikle empati med andre. På den måten kan barn som har lekeerfaring bli bedre i stand til å forhindre overreaksjoner i

spesielle situasjoner, og de kan i stedet finne stemme fleksibilitet i nye sosiale situasjoner. Å delta i imaginær rollelek er viktig i forhold til å utvikle nære relasjoner til jevnaldrende (Støen, 2005). Det er rapportert at gutter som har blitt henvist til barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) for aggresjon og utagering i skolealder, kan ha vært utestengt fra det normale «boltrefelleskapet» med andre barn (Eide-Midsand, 2007). De har ikke klart å lære seg kodene for «lek» og er hardhendte og lettantennelige. De har ikke lært seg å tolke hva den andre tåler og hvor grensene går.

Det normale er utfordringen

Det er klare kjønnsforskjeller i lekepreferanser: Gutter er mer tilbøyelige enn jenter til å engasjere seg i boltrelek, mens jentene er mer tilbøyelige enn gutter til å samhandle gjennom rollelek (likdom-lek) (Lindsey & Mize, 2001). Selv om sosiale påvirkninger selvsagt er med på å forme barns lek, tyder mye på at det også ligger biologiske preferanser til grunn for hvordan gutter og jenter leker (Eide-Midsand, 2007; Meaney, 1988). Det er blitt rapportert at barns emosjonelle kompetanse overfor andre barn samsvarer med jenters dyktighet i rollelek, mens den samsvarer med fysisk lek hos guttene (Lindsey & Colwell, 2003).

Gurian (1996) antydte at gutter er mer fysisk aggressive enn jenter allerede i seks månedersalderen, mens en norsk studie har vist at jenter har betydelig større grad av «felles oppmerksomhet» enn guttene allerede ved 12 måneders alder, det vil si en tidlig form for sosial kommunikasjon (Olafsen m.fl., 2006). Det som er viktig i denne sammenhengen er imidlertid at kjønnsforskjeller i aktivitetsnivå, impulskontroll, hang til risiko-

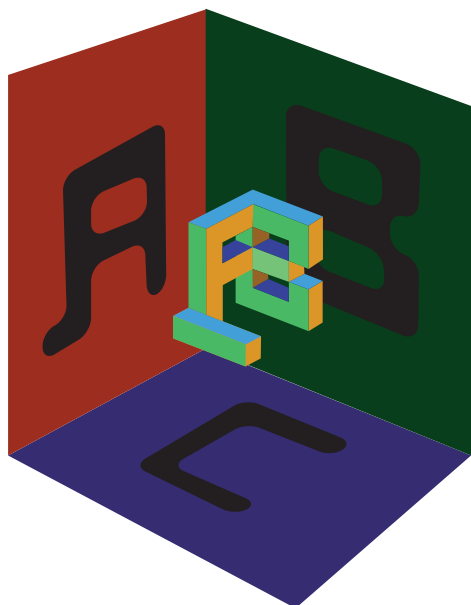


Artikkelforfatterne: Kirsten Flaten er M. A. spes. ped., cand. polit. psyk., BUP Helse Førde, Kåre Olafsen er førsteamanuensis/nevropsykolog, RBUP Nord, og Camilla Voss er psykologspesialist og leder av BUP Helse Førde (privatbilder).

taking og fysiske uttrykksmåter er normalt, men utgjør en utfordring for tilrettelegging av undervisning slik at både jenter og gutter føler seg komfortable med sine egne måter å gjøre ting på.

I en fremstilling av lekens betydning er det viktig å ha en forståelse av det enkelte barns temperament. Temperamentet har genetiske komponenter, det vises allerede i spedbarnsalderen, og det har en påvisbar stabilitet over tid og situasjon (Nigg, 2006). Individuelle forskjeller i barns temperament vises i aktivitetsnivået, i reaksjonen på fremmede mennesker og situasjoner, i intensiteten av emosjonelle reaksjoner, i sensitivitet, humør og distraherbarhet (Chess & Thomas, 1999). Små barn er altså mer eller mindre emosjonelle, mer eller mindre impulsive, mer eller mindre sosiale og utadvendte, mer eller mindre stabile eller labile i humøret, og mer eller mindre pågående og aggressive i samhandling med andre (Olafsen, 2006).

Gjennom sine temperamentsmessige forutsetninger vil barna aktivt selektere og forme sine egne omgivelser (Rutter, 2006). For eksempel kan barn som har en temperamentsmessig disposisjon for sjenanse føle ubehag i større grupper med barn og fremmede, og således foretrekke å være alene eller holde på med rolige aktiviteter som involverer få andre. Det motsatte mønsteret kan vi observere hos barn som har en mer utadvendt disposisjon, som stortrives i en strøm av sosiale impulser og gjerne med et høyt lydnivå. Poenget er at det er stor normalvariasjon. Temperament kan imidlertid i noen sammenhenger være problematisk dersom det ikke er forståelse for barnets egenart. For eksempel har Kristin S. Mathiesen i en større undersøkelse vist at enkelte temperamentsstrekk ved 18 måneders



alder i kombinasjon med risikofaktorer i familien har betydning for problematferd ved åtte års alder (Mathiesen & Prior, 2006). Spesielt var det barn med kraftige negative emosjonelle reaksjoner ved 18 måneder som hadde økt sannsynlighet for atferdsproblemer ved åtte år, mens de barna som hadde høy emosjonell regulering ved 18 måneder viste større grad av sosial kompetanse da de ble åtte.

Denne studien viser at problematferd kan identifiseres tidlig, og at førskolelærere kan ha en nøkkelrolle i å fange opp barn i risikoposisjoner. De samfunnsmessige gevinstene av tidlig identifikasjon er store, idet det er en økende erkjennelse av at mange psykiske vansker hos barn og ungdom vises tidlig, endog i sped- og småbarnsalderen (Carter, Briggs-Gowan, & Davis, 2004; Skovgaard m.fl., 2007). Når vi tidlig er observant i forhold til om barn blir inkludert eller utestengt fra lek, vil vi kunne fange opp dette på et tidlig stadium og vi kan være raskt ute med å løse barnet inn i samlek med andre barn, noe som fungerer preventivt i forhold til sosiale vansker (Ruud, 2008).

Trygge og gode relasjoner avgjørende

Barnehagealder er fra ca ett til seks år, en tid da barnet skal bygge opp relasjoner til de voksne rundt seg, voksne som igjen skal danne grunnlag for at barnet vokser opp med en sunn og god mental helse og innlærte former for etablering av samhörighet og trygghet. Å etablere trygg tilknytning er først og fremst bygd på samspill mellom barn og foreldre. Men dette utelukker ikke at andre voksne som kommer tidlig inn i barnets liv også får en rolle i forhold til det å gi barnet omsorg som gir trygghet og tilknytning. Gode og trygge relasjoner i skole og barnehage er avgjørende for barnets faglige og sosiale utvikling (Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005; Størksen, 2008).

Om barnehagen nå skal overta noe av skolens opplæringsrolle, hva da med de barna som ikke har barnehageplass? Det er fremdeles ikke slik at alle barn i Norge går i barnehage, selv om dette har vært utropt som et viktig satsingsområde for statsråder i vår rødgrønne regjering. I 2005 hadde 76,2 prosent av alle barn mellom ett og fem år barnehage-

Litteratur

- Arneberg, Per (2008):** Pedagogisk dannelse og etikk. Cappelen Akademisk Forlag.
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., & Davis, N. O. (2004):** Assessment of Young Children's Social-Emotional Development and Psychopathology: Recent Advances and Recommendations for Practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 109-134.
- Chess, S., & Thomas, A. (1999):** Goodness of Fit: Clinical Applications from Infancy through Adult Life. Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Eide-Midsand, N. (2007):** Boltrelek og lekeslissing: I: Lekens funksjon i psykoterapi og i barns normale utvikling. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 4, 1459-1466.
- Gurian, M. (1996):** The Wonder of Boys, San Francisco: Jossey-Bass.
- Hart, S. (2006):** Hjerne, samhörighet, personlighet. Introduktion til neuroaffektiv utvikling, Hans Retzels Forlag.
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2003):** Preschooler's Emotional Competence: Links to Pretend and Physical play. *Child Study Journal*, 33, 39-52.
- Lindsey, E. W., & Mize, J. (2001):** Contextual Differences in Parent-Child Play: Implications for Children's Gender Role Development. *Sex Roles*, 44, 155-177.
- Mathiesen, K. S., & Prior, M. (2006):** The Impact of Temperament Factors and Family Functioning on Resilience Processes from Infancy to School Age. *European Journal of Developmental Psychology*, 3, 357-387.
- Meaney, M. J. (1988):** The Sexual Differentiation of Social Play. *Trends in Neurosciences*, 11, 54-58.
- Nigg, J. (2006):** Temperament and Developmental Psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 395-422.
- Olafsen, K. S. (2006):** Temperament og forståelse av atferdsmessig individualitet, *Spesialpedagogikk* 71, 31-37.
- Olafsen, K. S., Rønning, J. A., Kaarsen, P. I., Ulvund, S. E., Handegård, B. H., & Dahl, L. B. (2006):** Joint Attention in Term and Preterm Infants at 12 Months Corrected Age: The Significance of Gender and Intervention Based on a Randomized Controlled Trial. *Infant Behavior & Development*, 29, 554-563.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. (2003):** Development of Play. I: J. Valsiner & K. Connolly (red.), *Handbook of Developmental Psychology* (s. 276-291). London: Sage Publications.
- Pellis, S. M. & Pellis, V. C. (2006):** Play and the Development of Social Engagement. A Comparative Perspective. I: P. J. Marshall & N. A. Fox (red.), *The Development of Social Engagement. Neurobiological Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J (1970):** Science of Education and the Psychology of the Child. Grossman Publishers Inc.
- Ruud, Ellen Birgitte (2008):** Lek = læring. *Utdanning* nr. 9, s. 44-45
- Rutter, M. & Rutter, M. (1992):** Developing Minds. Challenge and Continuity Across the Life Span. Basic Books
- Rutter, M. (2006):** Genes and Behavior. *Nature-Nurture Interplay Explained*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Schonkoff, J. & Phillips, D. (2000):** From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. New York: National Academy Press.
- Skovgaard, A. M., Houmann, T., Christiansen, E., Landorph, S., & Jørgensen, T. (2007):** The Prevalence of Mental Health Problems in Children 1 – Years of Age – the Copenhagen Child Cohort 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 62-70.
- Smith, L. (1996):** Småbarnsalderens nevropsykologi. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005):** The Development of the Person. The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood. New York: The Guilford Press.
- Støen, J. (2005):** Mestring av sosiale utfordringer i en skolesammenheng. *Spesialpedagogikk* nr. 7, s. 4 – 11.
- Størksen, I. (2008):** Hva kan barnehagen bidra med til barn som har opplevd samlivsbrudd? *Spesialpedagogikk* nr. 2, s. 44 – 50.
- Svartdal, F. og Flaten, M. A. (1998):** Læringspsykologi. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Valle, A. M. (2008):** Gode leseferdigheter. *Spesialpedagogikk* nr. 2, s. 4 – 11.

plass. Det er en noe større prosentdel som har barnehageplass i 2008. Men hvilke lærings-tilbud skal vi gi de 10 – 20 prosentene som ikke har tilbud om barnehageplass?

Og hvilke implikasjoner får det for skolen om barnehagen overtar noe av det opplærings-tilbudet som blir gitt i 1. og 2. klasse? For barn som lærer å lese før skolestart gir 1. klasse få utfordringer. Skal det nå bli lagt opp til en mer formell leseopplæring, må dette få implikasjoner for læreplanen for grunnskolen; vi kan ikke gi samme opplæring to ganger til de barna som mestrer ved første innføring. Og vi må tenke mer differensiert. Det kommer ikke til å bli slik at alle barn lærer å lese før de er seks år. Denne differensieringen må også gjelde læring av mengde og tall, som også kan bli områder der noen barn mester mye i løpet av barnehagetiden.

Det blir også viktig å arbeide med holdninger. Det å lære å lese i barnehagen blir fort en statusting som blir viktigere enn mye annet - hva gjør vi med det? Hvor godt vi enn legger til rette for det, vil det være slik at noen barn ikke lærer å lese før i 2. – 3. klasse, uten at det

betyr noe for deres prestasjoner som voksne. Hvordan skal vi støtte opp om disse barna slik at de opplever at de også kan noe som det er status i?

Noe mer enn skolens leseopplæring

Vi vil gjerne få fram at vi slett ikke er imot at det blir lagt til rette for formell lese- eller tall-opplæring i barnehagen. Tvert om, for noen barn er tall og bokstaver en riktig utfordring i den alderen. Det vi ønsker å få fram er at det dreier seg om noe mer enn kun å innføre skolens leseopplæring i barnehagen.

Barnehagen må ha et pedagogisk innhold der utvikling av barnas kunnskaper, ferdigheter og holdninger står i fokus. For at barna skal lykkes på skolen og videre i livet, trengs det kunnskaper og ferdigheter på mange ulike områder. Det finnes imidlertid ingen forskningsresultater som indikerer at mer formell skolefaglig opplæring i barnehagen er det som skal til for at barn skal få bedre faglige resultater i skolen (Ruud, 2008).

I et så viktig arbeid som det som blir gjort i barnehagen bør vi ha en overordnet målsetting som gir en nyansert tilnærming til hva

og hvordan man stimulerer og legger til rette læringsmessig for barn i denne alderen. Arneberg (2008) hevder at uten personens menneskelige kvaliteter og dannelse er faglig kunnskap uanvendelig og unyttig, en god påminnelse om verdien av breddetenkning.

For dem som lærer å lese i barnehagen må skolen få mulighet for å gi andre utfordringer. En endring i forhold til planer for innhold i barnehager må få ringvirkninger for læreplan for skolen.

LES FOR MEG!

Les for meg! er ein antologi med nynorske tekstar for born i alderen 4 til 8 år. Nynorsk-senteret (Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa) har gjeve antologien i gåve til alle barnehagar og skular med 1. årstrinn.

Nynorsksenteret har òg laga ei vevside om nynorske tekstar for dei minste:

www.nynorsksenteret.no/lesformeg/

VEVSIDA INNEHELD:

- boktips • informasjon om antologien
- tekstar for born • formidlingstips

Via vevsida er det òg høve til å tinga boka for 199,–



Seksjon barnehage

Vi har en plan!

Implementering av rammeplanen innebærer utfordringer og muligheter. Så vi lever i en spennende tid! Den nye rammeplanen trådte i kraft 1. august 2006. I to år har vi arbeidet med den nye planen for barnehagens innhold og oppgaver. Den er rammen for vår praksis, den er barnehagens fundament.

Rammene vi har fått er vide. Samtidig er det mange nye føringer. Barns rett til medvirkning og økt fokus på planlegging, dokumentasjon og vurdering, er kanskje de områdene som i størst grad skiller den nye rammeplanen fra den første. To år er lang tid å vente for et barn som ikke får medvirke tilstrekkelig i sin egen barnehagehverdag. To år er kort tid for en førskolelærer som skal endre en praksis etter nye krav og føringer; som skal skape den gode ballansegangen mellom medvirkning og dokumentasjon. To år er knapt merkbar tid for et samfunn som hvert øyeblikk har full barnehagedekning, men som enda ikke helt tar innover seg hva barnehagen bør og skal være. Når det enkelte barn nå får en individuell lovfestet rett til barnehageplass, har vi nådd et mål vi har kjempet for i 20 år.

Vi stiller oss gjerne bak kunnskapsminister Bård Vegar Solhjells ord om at det har foregått en barnehagerevolusjon. Vi vet imidlertid foreløpig lite om hva dette får å si for morgendagens barn. Det er stor forskjell på en lovfestet rett til å "befinne seg i et bygg med andre barn og voksne", og det å få delta aktivt i sin egen utdanning i en pedagogisk samfunnsinstitusjon. Alt avhenger av hvordan lov og rammeplan forstås og brukes.

Planlegging, dokumentasjon og vurdering

Utdanningsforbundet har nylig gjennomført en undersøkelse i vårt medlemspanel, der spørsmålene dreide seg om innføringen av ny rammeplan, kompetanseutvikling og

dokumentasjon. Medlemspanelet er en "temperaturmåler" som forteller oss mye om hvordan førskolelærere forholder seg til den nye rammeplanen. Hele 75 prosent av førskolelærerne i medlemspanelet sier at den nye rammeplanen har ført til praksisendringer, og fire av ti mener den nye planen gir større faglig-pedagogisk handlingsrom.

Det som kommer tydeligst frem er at førskolelærere synes det har blitt en betydelig større arbeidsmengde etter at den nye rammeplanen trådte i kraft, og nesten 80 prosent sier de bruker mer tid på dokumentasjon og vurdering nå enn tidligere. I kapittelet om planlegging, dokumentasjon og vurdering i rammeplanen, vektlegges barnehagens utvikling og kvalitet som siktemål. *"Viten om personalets arbeid og barns virksomhet i barnehagen er viktig som grunnlag for barnehagens utvikling. Dokumentasjon kan være et middel for å få fram ulike oppfatninger og åpne for en kritisk og reflekterende praksis"* Til tross for det generelle fokuset på barnehagens utvikling, og de mer direkte påminnelsene om at dokumentasjon av enkeltbarn er unntakstilfeller, ser vi at nesten halvparten av førskolelærerne i medlemspanelet sier de prioriterer enkeltbarn som viktigst å dokumentere. Nesten

en like stor andel svarer at arbeidet med rammeplanen er det som er minst viktig å dokumentere. Flere av disse funnene viser oss at det er behov for en evaluering for å se om "kartet stemmer med terrenget". Hvordan vi førskolelærere tolker, analyserer og omsetter rammeplanens mål i praksis, er det som bestemmer hvordan barnehagens oppdrag blir forstått. Om vi er på rett vei og gjør de riktige faglige valgene må evalueringen se på.

Full barnehagedekning har ført til større barnegrupper. I nesten hver tiende førskolelærerstilling arbeider det personell med dispensasjon fra utdanningskravet. Samtidig ser vi et stadig økende fokus på tidlig innsats, der spesielt språkstimulering og -utvikling holdes frem som avgjørende for det enkelte barns mulighet for videre utdannings- og yrkesdeltakelse. Der politiske løsninger på enkeltindividers utfordringer gjerne foreskrives med individuelle tiltak, svarer førskolelærerne i medlemspanelet at den viktigste grunnleggende kompetansen man trenger i arbeidet er kompetanse til ledelse av grupper. Vi som er førskolelærere vet hva som er viktig. Vi vet hva som er god barnehage. Men vi arbeider innenfor rammer som er for trange. Det er stor forskjell mellom det å se at det faglig-pedagogiske handlingsrommet i rammeplanen er stort, og det å få muligheten til å bruke dette handlingsrommet.

Implementering av planen

Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold evaluerer i disse dager implementeringen

"... en evaluering vil ikke ha noen ... betydning, om ikke den legges til grunn for det videre arbeidet. Et ... evalueringsarbeid må forplikte til videre satsing på implementering og bruk av rammeplanen."



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

(Foto: Petter Opperud)

og bruken av rammeplanen. Evalueringsoppdraget er gitt av Kunnskapsdepartementet. Dette arbeidet skal ferdigstilles våren 2009. Målet er å generere kunnskap om hvordan rammeplanen blir fortolket på ulike nivåer i barnehagesektoren, og hvordan de ulike aktørene forstår og forvalter sitt ansvar i implementeringsarbeidet. Nettopp fokuset på de ulike nivåene er spennende når vi snakker om hvilken virkning den nye rammeplanen har, både for det enkelte barn og for samfunnet som helhet. Barnehagesenteret har delt inn sitt forskningsarbeid i seks delprosjekter der både barn, foreldre og foresatte, førskolelærere og øvrig personale, styrere, representanter fra kommunene og fylkesmenn er informanter. Det blir spennende å se hvordan de ulike aktørene uttrykker seg om, og opplever rammeplanen og barnehagene. Utdanningsforbundet har lenge arbeidet for å få på plass en bestemmelse om at det må finnes barnehagefaglig kompetanse i administrasjonen i alle kommuner, og at fylkesmannens oppgave som øverste tilsynsmyndighet må styrkes. Kanskje får vi ny innsikt om hvordan disse nivåene i barnehagesektoren tenker om og opererer i forhold til implementeringen av rammeplanen?

Det er behov for kompetanseheving, og ikke bare av førskolelæreren. Forskningsgruppen ved Barnehagesenteret trekker i sin redegjørelse av prosjektet frem at de vil undersøke hvordan Kunnskapsdepartementets øremerkede midler til rammeplanimplementering konkret er brukt, og hvilke endringer de eventuelt har medført. Strategiens overordnede mål er at barnehagen skal videreutvikles som lærende organisasjon med et aktivt forhold til kompetanseutvikling. Men dette betyr også at kommunen som barnehagemyndighet, de ulike barnehageeierne, høyere utdanningsinstitusjoner og forskningsmiljøene må videreutvikle sin kompetanse. Implementering av den nye rammeplanen i barnehagen er

ikke en oppgave og et ansvar for førskolelærerne alene. Alle må med!

Veien videre...

Det blir spennende å se hva Barnehagesenterets evaluering viser av konkret implementeringsarbeid. Utdanningsforbundet vet det er store forskjeller mellom ulike kommuners fokus på barnehage, og om de har ansatte med barnehagefaglig kompetanse i sin administrasjon. Vil vi få se at dette er av betydning for kvaliteten i barnehagens implementeringsarbeid? Kan dette også komme til syne i foreldres, foresattes og barns syn på sin barnehage? Vi vet at det er mange faktorer som er avgjørende

Høgskolen i Vestfold. Hva tenker foreldre om barnehagen? Er det en helhetlig forståelse av hva rammeplanen er og bør være i fylkesmannsembetene og blant styrerne? Hva sier de som arbeider på avdelingene, og ikke minst: Hvordan har barna det? De kan neppe si noe om implementeringen, eller forskjellene før og nå, men de har helt sikkert tanker om hvordan deres liv i barnehagen er. Vi går spennende tider i møte!

Utdanningsforbundet ser frem til å få en evaluering av implementering og bruk av rammeplanen. Samtidig skal vi huske på at en evaluering ikke vil ha noen som helst form for betydning, om ikke den legges til grunn for det videre arbeidet. Et slikt eva-

”Det er stor forskjell på en lovfestet rett til å ’befinne seg i et bygg med andre barn og voksne’, og det å få delta aktivt i sin egen utdanning i en pedagogisk samfunnsinstitusjon. Alt avhenger av hvordan lov og rammeplan forstås og brukes.”

for høy kvalitet og en god opplevelse av barnehetstilbudet.

Førskolelæreren må også være aktivt med for å vise hvordan det arbeides med rammeplanen. Da vi spurte medlemspanelet om hva dokumentasjonen brukes til, var det godt under en tredjedel som svarte ”som kommunikasjon med barnehageadministrasjon/myndighet/eier”. Barnehagekvalitet er et felles ansvar, og førskolelærerprofesjonen må selv ta ansvaret for å vise frem alt det gode arbeidet som gjøres. Dette er den eneste måten kommuneadministrasjon, myndigheter og eiere kan få innsikt i hvordan det arbeides for et best mulig utdanningstilbud til alle barn i barnehagene.

Vi gleder oss til å se hva som kommer ut av forskningen til Barnehagesenteret ved

lueringsarbeid må forplikte til videre satsing på implementering og bruk av rammeplanen. Kunnskapsdepartementet må sørge for at implementeringen og bruken evalueres jevnlig. Bare slik vil vi kunne få vite om det er samsvar mellom fylkesmannskapet og kommunaladministrasjonens syn på rammeplanens betydning for barnehagen, og førskolelærernes opplevelse av mulighet for å la planen få betydning i praksis.

Vi lever i en spennende tid, der måten rammeplanen implementeres på vil få mye å si for det enkelte barn, for barnehagens innhold, for førskolelærere sitt arbeid og for samfunnet som helhet.

Å føre hørselshemmede barn inn i skriftspråket

Send meg mikrofonen!

Dette er en liten rapport fra Skådalen kompetansesenter i Oslo. Der pågår det et prosjekt, støttet av Norges forskningsråd, med det mål å hjelpe hørselshemmede barn inn i skriftspråk og samfunn på en god måte. De fleste barn med hørselshemminger går i dag i vanlige barnehager og skoler, og hvordan kan de hjelpes der?

Av Lise Kristoffersen, Ninna Garm og Eva Simonsen

Jonas strekker seg utålmodig mot klassekameraten idet han sier - Send meg mikrofonen!

Det arbeides med bokstavene i 1. klasse, og for at Mina som er hørselshemmet skal få med seg det som skjer, må alle elevene snakke i mikrofon når de har ordet i samlet klasse. De har bare to mikrofoner som går på omgang mellom elevene, og det gjør at det kan gå litt langsomt for utålmodige 1. klassinger som helst vil si noe med en gang.

– På denne måten er mikrofonen ganske disiplinerende, sier lærer Mona, - det er ikke bare å buse ut med det man har på hjertet.

Vi er inne i klasserommet med våre videokameraer for å observere arbeidet med den tidlige lese- og skriveopplæringen i klasser der det går en eller flere elever med hørselshemming. Og vi ser at det å måtte vente mens en mikrofon sendes rundt, er ganske krevende for ivrige seksåringer - ikke bare for den som skal snakke, men også for dem som skal lytte. Urolige kroppar vrir seg; noen puffer på naboen og det oppstår ofte små «uregisserte» avbrekk. Jonas har oppdaget at det finnes en bokstav W som ser ut som en M opp ned, men han vet ikke hva den heter. Når lærer forteller bokstavnavnet, ler Linn av at det finnes en bokstav som heter dobbelt-ve, kanskje det finnes dobbelt-te også?

– Og kanskje dobbelt-be? fniser Caroline. Mina fikk med seg spørsmålet til Jonas og svaret til Mona, men ikke kommentarene til Linn og Caroline. Heller ikke lærer Mona oppfattet Linn og Caroline som annet enn uro.

Veien inn i skriftspråket

Dette er en liten episode som vi har fanget opp i forskningsprosjektet *Veien inn i skriftspråket. Muligheter for utforskning og samhandling for elever med hørselshemming*. Skådalen kompetansesenter har fått forskningsmidler fra Norges forskningsråd til et prosjekt der den tidlige lese- og skriveutviklingen for barn med hørselshemming står i fokus.

De fleste barn med hørselshemming går i dag i vanlige barnehager

og skoler. Dette er til dels en ny erfaring for de fleste barnehager og skoler, og det er lite kunnskap i miljøene om hva som skaper de beste læringsforutsetningene for barn som hører dårlig. Vi vet i dag ikke nok om hverdagen i den inkluderende barnehagen og skolen eller hvordan de nye ramme- og læreplanene praktiseres. I det pågående prosjektet er vi inne og observerer i barnehage og i klasserom der det går én eller flere elever med hørselshemming, og vi intervjuer førskolelærere og lærere i første klasse om deres erfaringer og refleksjoner. Vi er særlig interessert i hvordan det legges til rette for at barn med hørselshemming får muligheter til utforskning av språket, muntlig og skriftlig, og på hvilke samhandlingsaktiviteter barnet inngår i.

Tegnspråk og videokamera

Observasjonene foregår ved hjelp av feltnotater og videoopptak. Det gjøres opptak av både interaksjoner initiert av barna relatert til språklig utforskning og til aktiviteter initiert av voksne for å fremme utvikling mot skriftspråkferdigheter. Det benyttes to kameraer slik at mest mulig av situasjonen fanges opp. Video har vist seg å være et godt egnet verktøy til innhenting av denne type data, og spesielt på arenaer der det brukes tegnspråk. I flere av barnehagene og skolene som deltar i prosjektet, benyttes det tegn eller tegnspråk ved flere av aktivitetene. For å kunne fange denne formen for kommunikasjon, er det nødvendig med videoopptak. Både barnehager og skoler som vi har vært i kontakt med så langt stiller seg svært positive til prosjektet og ønsker oss velkommen til å gjøre opptak. Erfaringer så langt viser også at både barn og voksne fort glemmer kameraene.

Hørselshemmede barn er sårbare med hensyn til kommunikasjon og deltagelse der hvor det ikke tas hensyn til barnets hørselstap. Vi vet i dag mye om hvordan hørselsnedsettelse er en selvstendig risikofaktor med hensyn til en god lese- og skriveutvikling. En rekke teknologiske nyvinninger er til stor og uvurderlig hjelp for det enkelte barn, men fortsatt står pedagoger overfor store utfordringer når det gjelder å innlemme barn med ulik grad av hørselstap i sosiale og læringsmessige fellesskap. Det er viktig å kunne se at sårbarheten ikke nødvendigvis er proporsjonal med graden av hørselstap hos det enkelte barn. Det er vel så viktig hva slags kommunikative ressurser som er tilgjengelig i barnets omgivelser. I utdanningssammenhenger vet vi at også små hørselstap kan bidra til negative utviklingsbaner om ikke læringsmiljøet utformes slik at alle kan delta på en likeverdig måte.

Tegnspråk i tospråklig opplæring

Kunnskap om hørselshemming vil derfor være avgjørende for denne gruppens mulighet for deltagelse og læringsutbytte i fellesskapet. Det er blant annet viktig å ha kunnskap om at størrelse på barnegruppen, støyforhold i barnehagen og klasserommet, muligheter for munnnavlesning, og så videre, vil ha betydning for hvordan barnet kan dra nytte av hørselen sin. Kunnskap om barnets behov for visuell kom-

munikasjon vil være av like stor betydning, særlig der tegnspråk inngår i en tospråklig opplæring. I barnehage og skole kan det være en utfordring for personalet både å tilegne seg og å ta i bruk tegnspråk dersom språket ikke er kjent fra tidligere. Her viser erfaringer gjennom tidligere studier at motivasjon til å lære seg språket blant annet ligger i gode opplæringsmuligheter og miljøets holdninger til språket. En annen utfordring er å legge til rette for at begge språkene kan tas i bruk av alle barna, hørende og hørselshemmede, slik at samspill og dialog mellom barna kan bli optimal.

Nyere nordisk forskning viser at dersom forholdene er lagt til rette, er hørselshemmede småbarn aktivt utforskende i samhandling med andre barn og voksne. De bruker blant annet håndalfabetet aktivt til å utforske bokstavene. Det ikke er mange døve og tunghørte som fødes årlig, og personalet i barnehager og skoler kommer nokså sjelden i kontakt med hørselshemmede barn. Det innebærer at disse barnas opplæring byr på utfordringer for barnehagen og skolen.

Hovedproblemstilling

Vi har valgt følgende hovedproblemstilling for prosjektet: *Hvordan kan henholdsvis barnehage og skole arbeide med skriftspråkutviklende aktiviteter for å føre det hørselshemmede barnet inn i skriftspråket?*

Dette spørsmålet forsøker vi å besvare gjennom først å få fram gode beskrivelser av hvordan det arbeides med skriftspråkutviklende aktiviteter i barnegruppene og på hvilke måter det hørselshemmede barnet inngår i samhandling og deltar i aktivitetene. I samarbeid med pedagogene i miljøene vil vi drøfte og analysere våre observasjoner, og sammen reflektere over våre funn i lys av teori og tidligere forskning. Gjennom denne framgangsmåten håper vi å kunne sirkle inn de viktige elementene for «den gode praksis».

Prosjektet er designet som en etnografisk inspirert studie av ulike «iteracy-praksiser» i barnehager og de første årene i skolen der hvor hørselshemmede deltar. Vårt prosjekt har sitt utgangspunkt i det syn at barnet helt fra fødselen, inngår i en skriftspråklig verden og hele tiden utvikler sine lese- og skriveferdigheter i samspill med mer kompetente mennesker. Dette skjer både gjennom dagliglivets aktiviteter og gjennom formelt strukturerte læringssituasjoner. Barnets tidlige lesing og skriving ses ikke på som en ufullstendig eller mangelfull mestrings, men som meningsfulle handlinger som må fortolkes ut fra barnets egne mål med aktivitetene. Studien har en teoretisk tilnærming som er forankret i sosiokulturell teori. Denne tilnærmingen legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom delaktighet, samhandling og dialogisk samspill.

Legge til rette for praksiser

Innenfor dette perspektivet ser en det som skjer når barnet er i samhandling med andre som barnets språklige byggesteiner. Utfordringen for den enkelte barnehage og skole blir derfor å legge til rette for



Forskningsrådet

Om Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning:



Norges forskningsråd deler fram til 2011 ut midler til forskning innen programmet *Praksisrettet FoU*. I denne spalten vil du kunne lese tekster fra prosjekter knyttet til barnehagesektoren. Spalteredaktør er professor Bente Aamotsbakken (bildet) ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold, i samarbeid med Arne Solli, ansvarlig redaktør for Første steg. Tekstene som presenteres vil beskrive situasjoner, enkelthendelser og refleksjoner som knytter seg til det jevne arbeidet i prosjektene. Disse tekstene vil derfor by på annet enn det du vil finne i forskningsrapporter og vitenskapelige avhandlinger og artikler. Vi håper du vil ha glede og nytte av dem.



Om artikkelforfatterne: Lise Kristoffersen (øverst) er førskolelærer med hovedfag i spesialpedagogikk, for tiden stipendiat tilknyttet prosjektet *Veien inn i skriftspråket*. Nina Garm er logoped, forsker og førsteamanuensis i pedagogikk. Eva Simonsen er professor dr. scient. med hørselshemminger og audiopedagogikk som forskningsområder. Alle arbeider ved Skådalen kompetansesenter i Oslo. Simonsen er i tillegg professor II ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (foto Kristoffersen og Garm: Grete Høie; foto Simonsen: privat).

praksiser som ivaretar det enkelte barns muligheter for deltakelse og et inkluderende læringsmiljø for alle barn. De som arbeider i barnehage og skole har en krevende jobb med å utnytte pedagogisk det økende språklige og kulturelle mangfoldet i barnegruppene.

Målet med prosjektet er å utvikle ny kunnskap om ulike praksiser. Praksiser vil si måter barnehagen og skolen legger til rette for interaksjon og samhandling der alle barna, også de hørselshemmede, inngår som fullverdige deltakere. Denne kunnskapen vil vi utvikle i samarbeid med pedagogene, og siden spre gjennom utdanning av nye fagpersoner slik at man etter hvert kan legge til rette for enda bedre læringsmiljø for barn med hørselshemming når det gjelder lese- og skriftspråkutviklende aktiviteter. Vi tror at det vil være kunnskap som kommer hele barnegruppen til gode.

- Å drive barnehage er markeds-kommunikasjon

- Min hovedregel er at absolutt alle jeg møter på min vei er enten potensielle kunder eller potensielle medarbeidere, eller de har en tilknytning til potensielle kunder eller medarbeidere, sier Else-Marie Sandvoll, daglig leder og eier av Trollberget barnehage AS i Stavanger.



Elektrikeren som kommer på besøk til Trollberget barnehage for å reparere noe, blir tatt godt imot med en hyggelig prat over kaffekoppen. Og så viser det seg gjerne at han har noen kamerater som kan tenke seg å jobbe i barnehage, eller som trenger barnehageplasser til sine barn, eller noe annet. Slik fungerer Else-Marie Sandvolls hovedregel, en hovedregel hun også sørger for å gjøre til personalets hovedregel.

Sandvoll var en av foredragsholderne på Lederkonferansen i Bodø 8. september. Der var temaet hennes *Hvordan gjøre barnehagen attraktiv i et vanskelig jobbmarked?*

Det siste året har vi kunnet lese flere historier om kommuner som har tilbudt lønn

godt over tariffen, gode etter- og videreutdanningsmuligheter og til og med rimelige tjenesteboliger, for å få førskolelærere til sine barnehager. Men som Sandvoll sier: - Dette er en privat barnehage. Vi kan ikke bruke høyere lønn som virkemiddel for å få personale. Vi må klare oss innen de rammer og med de midler vi har til rådighet.

Hva gjør så Sandvoll for å rekruttere attraktive medarbeidere i et trangt arbeidsmarked? Hun fastslår at utfordringen er dobbel: - Vi skal rekruttere gode medarbeidere til Trollberget barnehage, og vi skal sørge for å holde på de gode medarbeiderne vi allerede har her.

Trollberget barnehage BA åpnet i januar 2000. Barnehagen ble aksjeselskap, AS, i januar 2008. Sandvoll, som har hatt sin

arbeidsplass i barnehagen i 27 år, har sittet på styretaburetten i Trollberget fra første stund, hun valgte til og med ut tomten der barnehagen skulle bygges. Trollberget har 75 barn i alderen null til seks år fordelt på fire avdelinger, 19 ansatte, daglig leder medregnet, hvorav fem førskolelærere i tillegg til Sandvoll. Hun sier at etter at hun var blitt kontaktet av Første steg med spørsmål om et intervju, hadde hun satt seg ned og gått gjennom personalgruppen.

- Jeg ville finne ut hvor mange av mine 18 ansatte jeg hadde fått tak i gjennom stillingsannonser. Det viste seg å være fire. De øvrige 14 hadde kommet hit fordi de hadde hørt om barnehagen! De hadde hørt andre anbefale Trollberget barnehage! Så hadde de møtt fram

Kampen om de ansatte

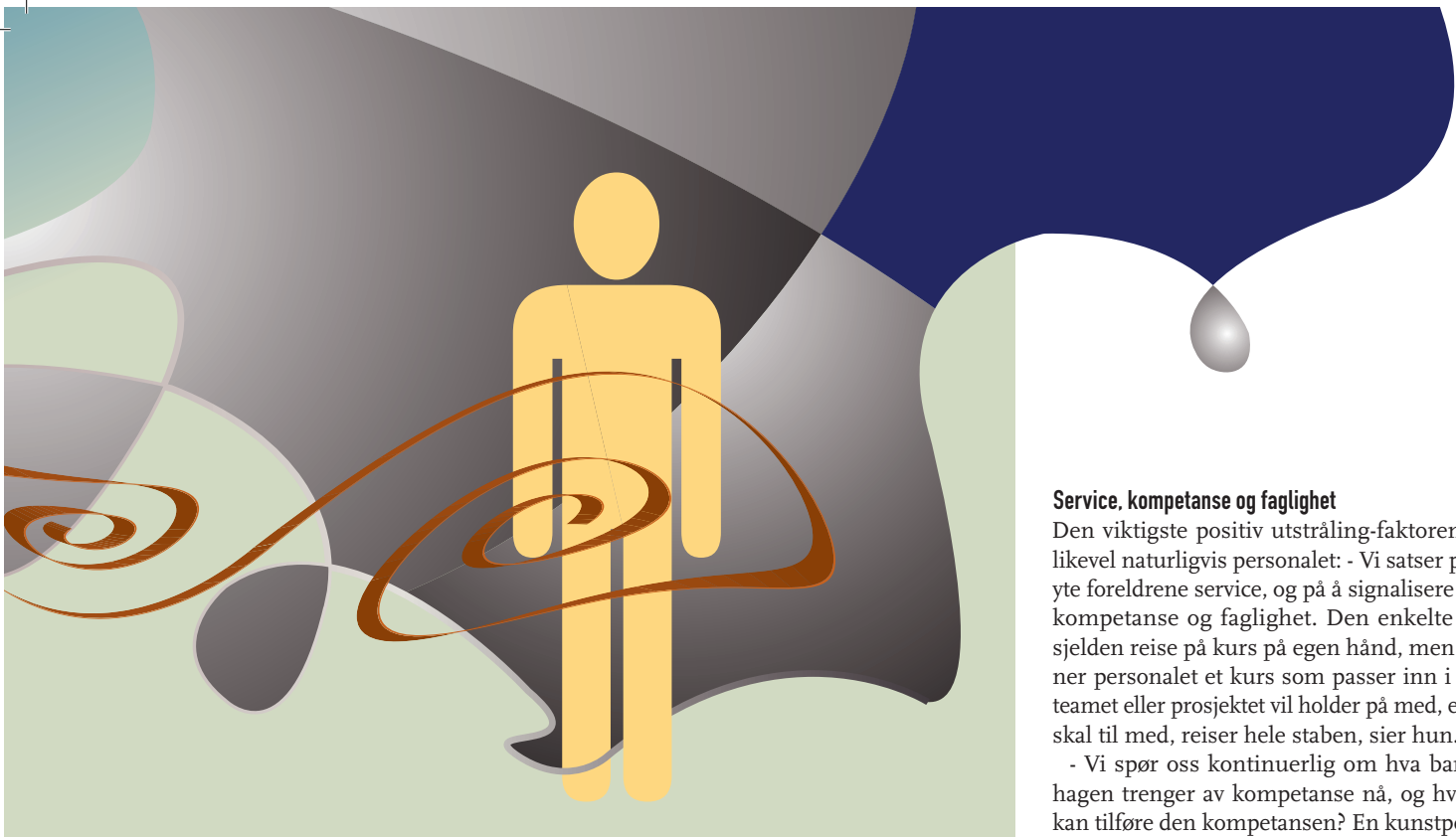
Kampen om de ansatte – sykefravær og rekruttering var tittelen på lederkonferansen i Bodø 7. – 9. september i år, i regi av Private Barnehagers Landsforbund (PBL) og Utdanningsforbundet.

Første steg gir deg her en smakebit fra konferansen, i form av et intervju med daglig leder og eier Else-Marie Sandvoll i Trollberget barnehage AS i Stavanger.

Ellers kan nevnes at Heidi Enehaug, forsker ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) presenterte forskning på arbeidsrelatert sykefravær i barnehagen, at Asbjørn Aanesen, personaldirektør i transportfirmaet Schenker AS, snakket om seniorpolitikk i praksis, at Margaret Sandøy Ramberg, styreleder i Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (FFO), forklarte hvordan det kan legges til rette for funksjonshemmede på arbeidsplassene, mens Kjartan Olafsson, lege og styremedlem av Allmennlegeforeningen, etterlyste bedre kommunikasjon mellom lege

og arbeidsplass. Teolog Anne Marie Tannæs tok for seg temaet samhandling og samkvem på arbeidsplassen og forfatteren Gert Ohlsson spurte "langtidsfrisk med arbeidsglede – preges dine relasjoner av samspill eller krig?"

Av produksjonstekniske årsaker kunne ikke Første steg stille i Bodø i år, men informasjon om hva som skjedde på lederkonferansen vil du finne på pbl.no. Første steg møtte Sandvoll i Trollberget barnehage AS en tid før konferansen.



for å søke om jobb her. Jeg ble selv veldig forundret da dette gikk opp for meg. Jeg mener at en ny barnehage må rykke inn stillingsannonser i dagspresse og lignende, men jeg er overbevist om at på sikt er det altoverskyggende viktig å bygge opp et godt ry i lokalmiljøet, sier Sandvoll.

Her er alle PR-agenter

Første steg spør Sandvoll om hun virkelig driver med markedsføring av barnehagen når hun for eksempel handler på det lokale stormarkedet, og hun sier at slik er det: - Om det passer slik, gjør jeg det. Jeg ser på meg selv og alle som arbeider her som Trollberget barnehages PR-agenter.

Hun når riktignok ut til flere gjennom å oppnå spalteplass i form av reportasjer i lokalavisen (som for øvrig heter Lokalavisen) og på lokal-tv.

Sandvoll studerte ved Bedriftsøkonomisk institutt (BI) i Stavanger fra 2001 til 2004, ved siden av full jobb. Det var da hun fikk lære teorien om det hun har holdt på med siden – nemlig PR-arbeid og markedskommunikasjon. Hun sier hun vet lite om inngenting om lederopplæring i barnehagesektoren generelt, men hun antar det er et forsømt tema.

Naturligvis skal det mer til enn BI-skolering og fraser som "PR" og "marked" for å gjøre en barnehage til en suksess. Det skal mer til enn rykter på bygda for å få nesten tre firedeklarer av de ansatte til av egen drift å stille på døren for å be om jobb. For hun har aldri, sier

hun, hatt vansker med å fylle opp de pedagogiske lederstillingene.

- Jeg ser det som viktig at alle ansatte har eierskapsfølelse for barnehagen og det vi arbeider med, sier Sandvoll. - Ikke minst gjelder dette arbeidet med barnehagens *visjon* – alle bør være medeiere også i visjonen: *Heftig og begeistret – barn og voksne*.

Hvordan få noen til å eie en visjon? Først etter seks år var barnehagen klar til å forme en visjon. Arbeidet resulterte i en historie som alle de ansatte har et eierforhold til.

- Ett tema vi brukte mye tid på var "hvorfor burde alle i barnehagen jobbe i *min* avdeling?" Resultatet er at de fleste i personalet kan gjenfinne egne tanker og formuleringer i visjonsdokumentet, sier Sandvoll.

- I tillegg er alle selv sagt involvert i de viktige prosessene, som hvilke temaer og prosjekter vi skal arbeide med, hvordan barnehagen skal innredes, hvordan nye medarbeidere skal integreres i personalfellesskapet, og så videre. Dette tar tid, det er ikke gjort i en håndvending, men det er en nødvendig arbeidsform. Hvem som helst kan komme med en idé, og får ideen oppslutning, blir den gjennomført. Vi påvirker hverandre – men jeg driver ikke ledelse kun etter flertallsprinsippet, sier Sandvoll.

- Barnehagen som sådan må utstråle noe positivt. Barnehagen skal være estetisk tiltalende både innvendig og utvendig. Utearealene skal framstå som velplanlagte. Ytterveggene skal være nymalte og taggefrie. Dette er viktig, sier hun.

Service, kompetanse og faglighet

Den viktigste positiv utstråling-faktoren er likevel naturligvis personalet: - Vi satser på å yte foreldrene service, og på å signalisere vår kompetanse og faglighet. Den enkelte får sjelden reise på kurs på egen hånd, men finner personalet et kurs som passer inn i det teamet eller prosjektet vil holde på med, eller skal til med, reiser hele staben, sier hun.

- Vi spør oss kontinuerlig om hva barnehagen trenger av kompetanse nå, og hvem kan tilføre den kompetansen? En kunstpedagog, for eksempel? Ettersom jeg har bygd opp et stort personlig nettverk av fagpersoner, benytter jeg meg av det for å skaffe barnehagen de rette fagpersonene, sier hun. - Jeg trekker veksler på alt og alle, det inngår i det å være leder.

Det er ikke bare folk som vil ha jobb som kommer på døren til Sandvoll. Det gjør foreldrene også. For hvert barn de får, vil de ha en plass i Trollberget barnehage.

- Vi begynte med 75 foreldrepar for åtte år siden, nå er det 50. Vi har alt 19 søskenpar blant barna, og foreldrene kommer stadig med nye barn. Vi har egentlig bruk for en avdeling til, sier Sandvoll.

Hun bekjenner seg for øvrig til kaosteorien. En sommerfugls blafring med vingene kan føre til en storm på den andre siden av kloden. Det lille lille du gjør, får en konsekvens. Det lille positive du gjør, kan føre til store positive konsekvenser. Ikke så rart at barnehagens *mantra* lyder *Det kan fort gå godt!*



Intervjuet: Else-Marie Sandvoll er daglig leder og eier av Trollberget barnehage AS i Stavanger. Sandvoll mener barnehager i dagens arbeidsmarked må satse på høy kvalitet og aktiv markedsføring av den enkelte barnehages kvaliteter for å klare å rekruttere personale. Dette gjelder særlig private barnehager som ikke så lett kan rekruttere ved hjelp av lønnsvirkemidler.

Rammeplanen og naturfagene er som skapt for hverandre



Naturfagkonferansen *Forskerspirer i barnehagen* – natur, miljø, teknikk for barnas skyld vektlegger hvordan naturfagene kan brukes til å etterleve rammeplanens mål om å stimulere barns kreativitet, fantasi, humor og evne til medvirkning.

Av Anne Lea

Barndommen er en eksistensform med utgangspunkt i barns liv her og nå, den skal preges av frodighet, variasjon og utfordringer. *Natur, miljø og teknikk* er en del av denne variasjonen. Real-fag har til nå ikke stått sterkt i barnehagens hverdag. «Jeg arbeider jo ikke i barnehage fordi jeg synes real-fag og teknikk er så moro da!» sa en førskolelærer til meg. Hun signaliserte at dette fagområdet var noe hun verken mestret eller likte. Men nettopp denne førskolelæreren trakk i gang et prosjekt med teknikk i barnehagen fordi hun tok barns initiativ og medvirkning på alvor.

Prosjektet førte til sterkt sosialt samhold og mye ny kunnskap innen nettopp real-fag, og ikke minst mye moro. De utviklet taubaner i både liten og stor skala. Store taubaner til å frakte barn og mindre til å frakte post og mat. Den nærhet til opplevelser og konkrete barn får gjennom arbeid med naturfag, gir et godt grunnlag for begreps- og språkutvikling og tall- og mengdeforståelse. På konferansen vil flere barnehager dokumentere sitt arbeid innen dette fagområdet.

Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær. Det innebærer at vi må skape et miljø der barna selv kan være med og der barnehagepersonalet har kunnskap og ideer som kan stimulere og legge til

rette for eksperimentering og utvikling. Konferansen gir mange innspill til hvordan vi kan arbeide med real-fag. Den gir ideer og viser muligheter til hvordan real-fagene, og spesielt naturfag, kan være utgangspunkt for en kreativ og eksperimenterende arbeidsform.

Rammeplanen om medvirkning

Et nyfødt barn babler og gurgler, suger og strekker seg mot verden. Naturfaglig læring er knyttet til barns møte med omverden. Skal vi finne ut hva barn ønsker, må vi lytte til dem. Å lytte til barn innebærer mye mer enn å høre hvilke ord de bruker. Det innebærer blant annet å kunne forstå deres perspektiv og vise nye veier videre.

Barns medvirkning og deltakelse er framhevet i ny rammeplan for barnehagen. Det er viktig å gjøre bevisste valg, valg som bygger på forståelse for det oppdrag barnehagen har. Vi må kunne redegjøre for barnehagens innhold og samtidig dokumentere hvordan vi arbeider og tydeliggjøre vår faglighet og vår troverdighet. Hva skal barna gjøre? Hva skal de lære og hva byr barnehagen på av opplevelser? Hvordan arbeider vi med fagområdet *Natur, miljø og teknikk*?

Læring i naturvitenskap involverer barn som finner ut noe ved hjelp av egen aktivitet og som skaper forståelse ved hjelp av egen tankegang. For eksempel et barn som finner ut hvordan et tusenbein beveger seg ved å titte nøye på det, observere, undersøke det. Eller et annet barn som observerer sukker som løser seg opp i te, eller svart blegg på et

Sett av 26. og 27. februar i 2009!

Da arrangeres naturfagkonferansen *Forskerspirer i barnehagen* – natur, miljø, teknikk for barnas skyld for barnehageansatte der vi tar opp de rike mulighetene for barns utvikling gjennom lek og eksperimentering rundt naturfag. Konferansen blir holdt i Oslo og er et samarbeid mellom Utdanningsforbundet, Naturfagsenteret og Nasjonalt senter for romrelatert opplæring (NA-ROM). Konferansen er åpen for alle barnehagetilsatte.

Se www.naturfag.no for mer informasjon.

Småforskere i aksjon

Skjelettet ble nøye utforsket. Noen kjente på seg selv, deretter på skjelettet, og så på seg selv igjen, og var tydelig fascinerte (foto: Siv Flæsen Almendingen).



filtrerpapir. For ansatte i barnehagen blir det viktig å se mulighetene i slike aktiviteter og hjelpe barn til å utvikle dem og å gå videre med den eksperimenterende arbeidsformen. I dette ligger kjernene til naturvitenskapelig arbeid.

Naturfagenes mange muligheter

Kunnskap har alltid vært viktig, fordi den er en kilde til selvhjelpenhet, dannelse og glede. Vi trenger en kultur for læring og en kultur for evaluering og dokumentasjon. Barnehagen skal legge til rette for kunnskap, språk, nysgjerrighet og mestringsglede. De voksne i barnehagen skal gjøre barns hverdag utfordrende og spennende ved å ta barna og deres undring og eksperimentering på alvor. Å sette kreativitet, fantasi og humor opp som mål er ikke spesielt for realfagene, men naturen og naturfag gir oss utrolig mange muligheter til å oppnå akkurat dette. Naturen er ikke bare biologi, den gir oss opplevelser og utfordringer som kan fremme vår utvikling på en rekke måter. Konferansen vil vise noen av de rike mulighetene realfag og *Natur, miljø og teknikk* har.



Artikkelforfatteren: Anne Lea er førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen (Naturfagsenteret), som hører inn under Universitetet i Oslo (copyright Naturfagsenteret).

Førskolelærerne Kjersti Solvang og Ann-Iren Ruderaas er blant dem de interesserte vil få møte på naturfagkonferansen 26. og 27. februar neste år. Solvang har utefag – naturfag og fysisk fostring – i fagkretsen, Ruderaas har drama. De arbeider i Sandnes barnehage i Sandnessjøen i Nordland, og de har arbeidet med fire- og femåringer i et småforskerprosjekt i to år.



Hånddukkeprosjektet ledes av dosent Johs. Tveita og artikkelforfatteren, førstelektor Siv Flæsen Almendingen (foto: Rita Skjærvold).

Av Siv Flæsen Almendingen

Ideen til naturfagaktiviteter henter Kjersti Solvang og Ann-Iren Ruderaas blant annet fra www.naturfag.no. Aktivitetene de finner der, kan de dels bruke direkte, dels bruke i tilpasset form, forteller Solvang. På konferansen i februar neste år vil hun og kollega Ruderaas fortelle om erfaringer med og opplevelser i småforskergruppen.

Nå er det ikke bare i Sandnessjøen barnehager arbeider med naturfaglige temaer. Våren 2007 arrangerte Naturfagsenteret og Høgskolen i Nesna *Småforskersamling* for femåringer fra barnehager i flere kommuner. Barna fikk møte naturfagforskere og fikk selv prøve seg som forskere. Ideen til samlingen kom fra rammeplanen, der det under fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet* står at man kan invitere en kunstner på besøk. Det stod ikke noe lignende under fagområdet *Natur, miljø og teknikk*, men personalet ved Naturfagsenteret og ved Høgskolen i Nesna gjorde sin egen tilpasning.

Småforskersamlingen ble en dag der barna fikk utforske snegler, insekter og levende edderkopper. Barna fikk granske menneskekroppen, inkludert skjelett, øye, øre og hjerne. De fikk bruke en såkalt stereolupe. Meitemark og snegler ble undersøkt i terrarier og under lupen.



Henning heter denne karen, som holder til i en av barnehagene i hånddukkeprosjektet (foto: Rita Skjærvold).

Ei femårig jente takket etterpå for seg således overfor undertegnede: «Ke e dæ du e, Siv?» «E e lærar,» svarer jeg. «Nei, ke du jobbæ mæ?» «E e biolog.» «Ja, dæ ska e bi ... e ska bi biolog!»

Hånddukkeprosjektet

Ideen til systematisk bruk av hånddukker i naturfagundervisningen kommer fra Storbritannia og forskerne Brenda Keogh og Stuart Naylor. De har siden 2003 forsket på dukkenes effekt på elevers engasjement og læring i naturfag. Ifølge engelsk forskning er elevene mer engasjerte, konsentrerte og motiverte når hånddukkene er med i undervisningen.

Spesielt interesserte finner mer om denne forskningen på nettstedet www.naturfagsenteret.no/tidsskrift/Naturfag_2006.web.pdf.

Ved Høgskolen i Nesna er det blitt gjennomført et pilot hånddukkeprosjekt i tre barnehager. Seks førskolelærere har vært med. På konferansen vil undertegnede presentere resultatene fra pilotprosjektet.

Hånddukkene er bindeleddet til barna, det er dukkene som samtaler med dem. Dukkene har personlighet; en er stadig undrende og stiller spørsmål, en annen er allviteren som utfordrer barna til å komme med synspunkter og motargumenter. De hjelper barna til å se ting med naturfagbriller.

Bli med på *Jakten på bokstaver og tall i naturen*-konkurransen



Omgivelsene og naturen er fulle av former som ligner på tall og bokstaver, bare vi leter litt. Barn er veldig flinke til å lete. Sprekker i svaberg kan danne en A. En sky på himmelen kan danne tallet 2. Naturfagsenteret arrangerte i 2007 en fotokonkurranse for barnehage og barnetrinn der temaet var bokstaver og tall i naturen. Vi fikk inn mange flotte bidrag og vil gjenta suksessen i år.

Av Wenche Erlien

Konkurransereglene for *Jakten på bokstaver og tall i naturen 2008*: Ta bilder av former i naturen som ligner på tall og bokstaver. Lav en digital presentasjon av bildene. Det kan være en plakat med en oversikt over noen av bokstavene/tallene eller en presentasjon i PowerPoint. Det må være minst 15 bilder. Motivene skal være hentet fra naturen og de skal ikke være manipulert. Det er tillatt å beskjære bildene. Til hvert bilde må det oppgis hvilket tall eller hvilken bokstav bildet representerer, og gjerne navn på motivet, for eksempel «løvetann».

Send bidraget som e-post til konkurranse@naturfag.no, eller send en CD til Wenche Erlien, postboks 1099 Blindern, 0317 Oslo.



Bokstaven A, skåret i stein av naturen selv.

Oppgi navn på gruppe, førskolelærer, barnehage og e-postadresse. Innleveringsfristen er 10. oktober 2008.

Premie: Et digitalt kamera

Det deles naturligvis ut premier til det beste bidraget fra henholdsvis barnehage og barnetrinn. Premien er et digitalt kamera.

En lærer som deltok med sine elever i 2007 sa etterpå: *Før var elevene ute og lekte, nå leter de etter bokstaver og tall i naturen.* Og en annen lærer: *Elevene kommer stadig og forteller om ting de har sett som ligner på bokstaver og tall.*

Treårige Synne i barnehagen har sine preferanser, forteller en førskolelærer: *Synne vil*

Elever på 2. trinn ved Ila skole i Oslo fant en siamesisk tvilling-banan. Da de skar den opp, fikk alle et 8-tall hver (alle bilder/ill.: Marit Seim og 2. trinn, Ila skole).

Ggggass!



ha kaviar på brødiskiva. Hun henter selv tuben i kjøleskapet, men trenger litt hjelp til å presse kaviaren ut. For kaviaren skal danne bokstaven S! Som i slange! «Slange» er et favorittord, fordi formen er morsom, og i tillegg er jo «S» Synnes bokstav. Vi lager en stor slange-S på brødiskiva, og vi prøver å komme på så mange ord som mulig som begynner på S.

Konkurransen gir kort sagt muligheten til å øve på bokstavene på en kreativ måte og til å lære naturfag.

ABC-sangen

Et annet eksempel på språkopplæring knyttet til naturfag er ABC-sangen. Mange barnehager og skoler har alfabetet hengt opp på veggen. Hvorfor ikke lære alfabetet med naturfaglige ord? Naturfagsenteret, Nysgjerrigper (www.nysgjerrigper.no er et nettsted om forskning og vitenskap for barn og unge) og Forskerfabrikken (se www.forskerfabrikken.no – Forskerfabrikken er et privat initiativ som har som ideelt formål å stimulere barn og unge til å engasjere seg i forskning og vitenskap) har laget en sang med tilhørende fargeleggingsark. Her blir hver bokstav presentert sammen med braille (blindeskrift), håndalfabet og en fantasifull tegning. Finn sangen på www.naturfag.no/forskerdiplom.



Artikkelforfatteren: Wenche Erlien er universitetslektor ved Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen (Naturfagsenteret) (copyright Naturfagsenteret).

Barnehageforskning på offensiven

Går det som førskolelærerutdanningene vil, får vi snart en Nasjonal forskerskole for praksisrettet profesjonsforskning, barnehageområdet inkludert, her til lands. Søknad er levert, og Kunnskapsdepartementet svarer i løpet av denne høsten. Et nytt nordisk nett-tidsskrift om barnehageforskning er også under etablering.

Forskningsnettverket *Barnehageliv*, et samarbeid mellom Universitetet i Stavanger (UiS), Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, og Høgskolen i Vestfold (HVe) i Tønsberg, ble etablert i 2004, og i 2007 sluttet Høgskolen i Oslo (HiO) seg til. Nå går førskolelærerutdannere og forskere ved disse institusjonene et steg videre, og målet er etableringen av en profesjonsrettet, praksisnær forskerskole.

- Vi leverte søknaden til Kunnskapsdepartementet (KD) 4. juni og vi venter spent på svar, sier førsteamanuensene Marit Alvestad og Reidar Mosvold ved UiS. - Vi søker om midler til kurser, work shops, sommerskoler og lignende. Virksomhetene vil skje i et tett samarbeid mellom profesjonsutdanninger innen områdene utdanning, helse og sosial, som har gått sammen om denne søknaden om en *Nasjonal forskerskole for praksisrettet profesjonsforskning*, med administrasjon lagt til UiS.

115 millioner

- Det er søkt om midler fra Norges forskningsråd i størrelsesorden 115 millioner kroner fordelt over åtte år. Skulle det ikke bli penger i denne omgang, vil *Barnehageliv* likevel fortsette arbeidet med å få på plass forskerskolen, sier de.

Deltakelse i et forskerutdanningsprosjekt vil ikke begrense seg til medlemmene av dagens *Barnehageliv*. - Forskningsnettverket kontaktet alle førskolelærerutdanninger i hele landet per brev i begynnelsen av mai i år, og tilbakemeldingene har vært positive, sier Alvestad, som legger til at en forskerskole vil kunne møte et klart behov både hos stipendiater og forskere innen dette området. Hun mener forskerskolen vil bidra til nyrekruttering både til førskolelærerutdanningene og

forskningen i tiden framover, noe hun ser på som svært viktig.

Kompetansetyngdepunkter

- Vitenskapsteori og forskningsmetode vil stå som sentralt innhold i forskerskolen. Førskolelærerutdanningene i *Barnehageliv* har dessuten sine tradisjonelle kompetansetyngdepunkter, påpeker Alvestad.

Ved UiS står eksempelvis læreplanforskning, forskning på førskolelærerprofesjonen, små barn, lek og læring, samspillobservasjon, komparativ pedagogikk, etikk og estetikk og matematikdidaktikk sentralt. Ved DMMH er allmennpedagogiske problemstillinger som selvpoppfatning, motivasjon, sosialisering, verdspørsmål, barnekulturelle emner som humor, barns ytringer, fysisk aktivitet, toddlerkultur, flerkulturelt arbeid med barn, flerkulturalitet, og menn i barnehagen blant flere



Intervjuet: Førsteamanuensene Marit Alvestad og Reidar Mosvold (UiS) befinner seg begge

sentralt i arbeidet med å få etablert en norsk forskerutdanning for barnehageområdet. Går det som Alvestad og Mosvold og forskningsnettverket *Barnehageliv* vil, vil alle førskolelærerutdanninger i landet bli involvert i prosjektet (foto Alvestad: Arne Solli, foto Mosvold: copyright UiS).

viktige temaer.

Ved HVe er førskolelærerprofesjonen, profesjonsetikk, rammeplanen, språk, kropp, rom og læring blant flere høyaktuelle forskningsfelt. Ved HiO dreier det seg om barnehagens idéhistorie, førskolelærerutdanningens historiske utvikling, feministisk perspektiv på barnehage og utdanning, barns medvirkning, kommunikasjon med barn i barnehagekontekst, vennskap mellom barn, for å nevne det kanskje viktigste.

Alle de fire institusjonene tilbyr mastergradsstudier spesielt rettet mot barnehagen og førskolelærerprofesjonen.

Alvestad legger til at *Barnehageliv* har etablert et samarbeid med *Nasjonell forskarskole i Barndom, Lärande och Ämnesdidaktik* (FoBa), et svensk nettverk som ledes av Malmö Högskola.

Nordisk nett-tidsskrift

- Professor Ingrid Pramling Samuelsson er den trolige redaktøren for det nye nordiske nett-tidsskriftet om barnehageforskning, opplyser professor Jan-Erik Johansson, HiO, som selv skal fungere som redaksjonssekretær. Marit Alvestad er et av medlemmene av redaksjonsrådet. Tidsskriftet springer ut at forskningsnettverket *Barnehageliv* og har således norsk basis.

Tidsskriftet får på norsk nettadressen www.nordiskbarnehageforskning.no.



Intervjuet: Professor Jan-Erik Johansson (HiO) oppfordrer til besøk på www.nordiskbarnehageforskning.no. Selv er han redaksjonssekretær i det nye nett-tidsskriftet (foto: Erik Sundt).

Når dette leses, vil det forhåpentlig være mulig å taste seg inn på denne nettadressen og lese nordiske forskningsartikler. For de interesserte er det gratis å gå inn og lese.

Bidragstyttere fra de nordiske landene får her skrive primært på sitt eget språk, men eventuelt på engelsk, om de skulle foretrekke det. Det er tale om referee-artikler, det vil si såkalt fagfellelvurderte artikler. Tidsskriftet vil bli oppdatert fortløpende, etter hvert som godkjente artikler foreligger.

Svar til Ninni Sandvik, Tonje Kolle, Ann Sofi Larsen og Bente Ulla

Vi trenger førskolelærere i barnehagene!

I Første steg nr 2/2008 stiller fire høyskolelektorer fra Høgskolen i Østfold seg kritisk til en påstått bagatellisering av førskolelærermangelen. La det være klart: regjeringen mener at førskolelærere og deres kompetanse er viktig for å sikre barna et barnehagetilbud av høy kvalitet. Vi tror også at behovet for førskolelærere vil være dekket i løpet av fire til fem år.

Av Bård Vegar Solhjell og Tora Aasland

Målet om full barnehagedekning er nesten nådd. Vi har de siste årene hatt en sterk vekst i antall barnehageplasser, og i denne utbyggingsfasen har det vært en utfordring å skaffe nok førskolelærere til barnehagene. Vi mener at den kompetansen om barns utvikling og læring som førskolelærere får gjennom utdanningen er viktig for å kunne virkeliggjøre intensjonene i lov og rammeplan for barnehager. Derfor er det også fastsatt utdanningskrav for pedagogiske ledere og styreere i barnehageloven.

Det mangler i dag om lag 4000 førskolelærere i norske barnehager. Det er selvsagt en alvorlig situasjon, men ikke uten lyspunkter. Antallet førskolelærere som arbeider i barnehage økte med 1000 fra 2006 til 2007, og det jobber i dag om lag 24 000 førskole-

lærere i norske barnehager. I tillegg går søkningen til førskolelærerutdanningen opp, fra 2007 til 2008 har denne økt med 15,2 prosent. Det er også flere som fullfører utdanningen, og ferdig uteksaminerte førskolelærere økte med 13 prosent fra 2006 til 2007. Klarer vi å holde på denne utviklingen, vil vi ha dekt behovet for førskolelærere innen fire til fem år.

Satser på assistenter

Vi må likevel ikke slappe av. Kunnskapsdepartementet har satt i gang en stor satsning på å rekruttere flere førskolelærere til barnehagene, og i fjor la vi fram Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007-2011. Her er det flere tiltak. Ett av tiltakene er arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning for assistenter som jobber i barnehage i Oslo og Stavanger. Dette er to av de områdene i landet som sliter mest med førskolelærerdekningsen. Det finns mange dyktige assistenter ute i norske barnehager. Ved å legge til rette for at noen av disse kan ta førskolelærerutdanning, vil barnehagene få dyktige, engasjerte og motiverte førskolelærere. I tillegg er det en utfordring for barnehager å beholde førskolelærerne i barnehagen, og da er det blant annet viktig med en god overgang mellom utdanning og yrke og en god oppfølging i arbeidssituasjonen både gjennom veiledning og kompetanseheving. Kunnskapsdepartementet har derfor styrket veiledningsprogrammet for nyutdannede førskolelærere som en del av satsningen på rekruttering.

Høyskolelektorene fra Østfold etterlyser i sitt innlegg flere studieplasser ved førskolelærerutdanningen. I 2008 øker vi studiekapasiteten med 125 studieplasser, og fra 2003 til 2007 har antall studieplasser ved førskolelærerutdanningen økt fra 1915 til 2489 plasser, altså en økning på nesten 600 plasser. I tillegg vil vi vurdere behovet for en videre økning fremover. Men som høyskolelektorene vet, tar det tre til fire år å utdanne seg som førskolelærer, og effekten av økt studiekapasitet vil vi ikke se før det har gått noen år.

Varsler kvalitetsmelding

Vi er også opptatt av at de som tar førskolelærerutdanning skal få en så god utdanning som mulig, og at utdanningen er relevant med tanke på det pedagogiske arbeidet som skjer i barnehagene i dag. Vi har derfor bedt NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) om å sette i gang en evaluering av førskolelærerutdanningen i år. NOKUT skal særlig legge vekt på profesjons- og yrkesinnretningen på utdanningen. Evalueringen skal omfatte alle institusjoner som gir førskolelærerutdanning, og avsluttes i 2010.

Kjernepunktet for å ha et barnehagetilbud av høy kvalitet er kompetente ansatte. Derfor er det viktig å styrke kompetansen til alle ansatte i barnehagen. En større satsning på kompetanse i barnehagen ble satt i gang i 2006, og denne vil vi følge opp i tiden fremover.

Det har nå vært et stort fokus på full barnehagedekning og lav pris. Det må fortsatt bygges en del barnehageplasser og prisen skal ytterligere ned. Samtidig er det gjort viktige framsteg når det gjelder kvalitet i barnehagen. Vi ønsker nå å sette innholdet i barnehagen sterkere på dagsorden, og vi vil i løpet av 2009 legge frem en egen stortingsmelding om kvalitet og innhold i barnehagen.



Artikkelforfatterne:
Kunnskapsminister
Bård Vegar Solhjell
og forsknings- og
høyere utdannings-

minister Tora Aasland svarer her Ninni Sandvik, Tonje Kolle, Ann Sofi Larsen og Bente Ulla som i forrige nummer hadde innspillet *Bekymringsverdig bagatellisering av førskolelærermangelen* (foto Solhjell: Bjørn Sigurdson, Scanpix, foto Aasland: copyright Regjeringen).

Sidestiller førskolelærere og lærere

Førskolelærere og lærere må sidestilles status- og lønsmessig, og barnehage og skole må inngå i et sterkt og likeverdig partnerskap, mener nettverket Barn i Europa.

Av Einar Juell

Barn i Europa (BiE) - er et nettverk av per i dag 15 europeiske fagtidsskrifter om barnehage- og dagtilbud, hovedsakelig innen EU. Nettverket har formulert ti prinsipper for å videreutvikle arbeidet med barn, barndom og barnehagetilbud. Målet er å utvikle en felles europeisk grunnholdning til den europeiske barneomsorgen. Visjonen er at prinsippene skal utredes og etableres som grunnlag for politikkutformingen i europeiske land.. BiE håper dette kan la seg realisere innen utgangen av 2020. Nettverket etablerer arbeidsgrupper som skal utrede og presisere innholdet i prinsippene, som er formulert som følger:

Tilgang til et barnehagetilbud skal være en rett for alle barn

Foreldres og barns sosioøkonomiske status og/eller spesielle behov skal ikke ha noen betydning for denne rettigheten.

Tilbudet skal være gratis

Et tilbud som er en rettighet og et offentlig ansvar bør være gratis for alle aldersgrupper. Finansiering skal skje gjennom skattepolitikken. Ifølge rapporten Starting Strong II fra Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) er offentlig direktefinansiering av barnehager mer effektivt enn indirekte finansiering i form av tilskudd til foreldrene.

Et pedagogisk tilbud preget av en helhetlig tilnærming

Barnehagen er et offentlig og mangfoldig møtested. Tilbudet skal sikre omsorg til alle,

og bygge på en etikk som vektlegger lekens betydning i barns liv. Et vidt oppdragelsesbegrep med vekt på læring, sosiale relasjoner, emosjonell og fysisk velferd skal kjennetegne barnehagen.

Deltakelse er en grunnleggende verdi

Tilbudet skal fremme demokratiforståelse og motarbeide sosial eksklusjon. Deltakelse som grunnleggende verdi må forstås som alles rett til å komme med sine innspill, og føle at disse blir sett, hørt og tatt på alvor.

Helhet og sammenheng

Tilbudene bør inngå i rammene for en sammenhengende politikk og en felles grunnholdning. Innen de politisk bestemte rammene inngår hovedområdene: tilgang, økonomisk overkommelighet, pedagogiske læreplaner, deltagelse, evaluering, og minimumsstandards for miljø- og personalnormering.

Mangfold og valgfrihet

Alle tilbud må respektere og verdsette mangfoldet i samfunnet. Stereotypier og diskriminering må bekjempes. Personalgruppen bør avspeile sammensetningen av befolkningen i lokalsamfunnet. Innen 2020 bør minst 20 prosent av de ansatte være menn, og på lengre sikt 40 prosent. Barnehagene må oppmuntres til å arbeide utforskende og eksperimenterende, de må våge å utfordre rådende diskurser, og kunne åpne for nye måter å arbeide på. Mangfold er ikke noe som gjenskapes, det skapes ved at både barn og voksne deltar i prosessene som fører til ny kunnskap. Dette er demokrati i praksis..

Evaluering

Evaluering er en kontinuerlig og demokratisk prosess preget av åpenhet og den enkeltes deltagelse. Såkalte eksperter samt politiske og administrative myndigheter må ikke få dominere evalueringsarbeidet. Evalueringen må synliggjøre praksis slik at den kan underkastes refleksjon, dialog og fortolkninger – og dermed skape mulighet for endring og utvikling.



Førskolelærernes status må sidestilles med lærernes

Både førskolelærere og lærere er aktører i utdanningssystemet og de må derfor betraktes som likeverdige og sidestilt. Et slikt syn må naturligvis få konsekvenser for førskolelærernes rett til etter- og videreutdanning, for lønnsnivået og for andre typer arbeidsvilkår. Hoveddelen av de ansatte i en barnehage bør ha førskolelærerutdanning.

Barnehagen og skolen utgjør et sterkt og likeverdig partnerskap

OECD ønsker det organisasjonen kaller «et sterkt og likeverdig partnerskap» mellom barnehage og skole. Skolen kan lære mye av barnehagen. Det bør opprettes pedagogiske møtesteder der førskolelærere og lærere kan være i dialog for å diskutere verdier og konstruere ny praksis.

Internasjonale partnerskap

Mange europeiske dagtilbud er innovative og demokratiske. Samtidig står Europa overfor sterke krefter som vil markedsutsette barneomsorgen og omgjøre den til noe standardisert, teknisk, snevert og instrumentelt. For å kunne motstå en slik tendens og i stedet fremme en alternativ europeisk holdning, må det europeiske partnerskapet utvikles og utdypes.

Utdanningsforbundet vil vurdere deltagelse i BiE i løpet av 2009.



Artikkelforfatteren: Einar Juell er spesialkonsulent i Utdanningsforbundets utredningsavdeling. Han er førskolelærer med hovedfag i barnehagepedagogikk

(foto: Tore Brøyn).



Av Kirsten Bache Dahl
advokat i Utdanningsforbundet



Håndtering av legemidler

En del barn har behov for legemidler, som foreldrene som utgangspunkt er ansvarlige for at barna får. I den tid barna er i barnehagen, har foreldrene ikke mulighet til å medisiner barna sine, og spørsmålet oppstår da i hvilken grad barnehagepersonalet er forpliktet til å gi barna legemidler, og hvem som har det overordnede ansvaret for at barnets behov blir dekket.

Samme problemstilling er knyttet til medisiner av barn i skolen og i skolefritidsordningen. Det har i lengre tid pågått et arbeid i Helse- og omsorgsdepartementet og i Kunnskapsdepartementet for å klargjøre rammene rundt håndtering av legemidler i barnehager, skoler og skolefritidsordninger.

I denne artikkelen begrenses temaet til håndtering av legemidler i barnehagen. Det er tale om hjelpemidler som det ikke kreves helsefaglig kompetanse for å gi. Det gjelder legemidler som tilsynelatende er enkle å gi og administrere, men hvor det å vurdere virkninger og bivirkninger ikke alltid er like enkelt, som ved for eksempel håndtering av medisiner til barn med ADHD og diabetes.

Legemiddelhåndtering i barnehagen er i dag ikke direkte regulert, verken i lov eller forskrift. I utgangspunktet er det foreldrene eller andre

foresatte som, i kraft av foreldreansvaret, må sørge for at barnet får legemidler på rett måte og til rett tid, i tråd med behandlende leges rekvirering. Det vises særlig til foreldrenes ansvar etter barneloven av 8. april 1981 § 30 første ledd, der det fremgår at foreldrene har rett og plikt til å treffe avgjørelser for barnet i personlige forhold.

Samarbeid viktig

Hvis et barn har behov for legemidler mens det oppholder seg i barnehagen, må foreldrene i hvert enkelt tilfelle avtale med barnehagen om den kan bistå med legemiddelhåndteringen. Foreldrene kan ikke pålegge barnehagen å gi barnet legemidler. Erfaringsmessig har legemiddelhåndteringen i barnehagesektoren i hovedsak vært håndtert bra. Det er viktig at barnehagen og foreldrene i fellesskap fortsatt kommer frem til gode løsninger.

For å sikre gode rammer

«Foreldrene kan ikke pålegge barnehagen å gi barnet legemidler»

rundt håndteringen av legemidler til barn i barnehagen, bør kommunen utarbeide overordnede prosedyrer eller retningslinjer for hvordan den enkelte barnehage skal organisere og gjennomføre praktisk hjelp til legemiddelhåndtering. Selv om det ikke kan sies å foreligge et generelt ansvar for kommunen eller barnehageeier å tilrettelegge for legemiddelhåndtering i barnehagen, oppfordres det til at rutiner som utarbeides for skoler og skolefritidsordninger også benyttes i barnehager. I slike rutiner må det blant annet fremgå at foreldre, der dette er aktuelt, i hvert enkelt tilfelle må inngå en avtale med barnehagen om bistand med legemiddelhåndtering.

Informasjon og opplæring

Det bør også fremgå av slike retningslinjer at kommunen

må sørge for at personalet, som etter avtale skal bistå barnet med å ta legemidler, får nødvendig informasjon og opplæring. Kommunen eller ledelsen i barnehagen kan ikke, i kraft av arbeidsavtalen, pålegge ansatte i barnehagen å bistå med legemiddelhåndtering. Den enkelte arbeidstaker har rett til å reservere seg mot oppgaver som vedkommende ikke føler seg kompetent til. Barnehagen og dens ansatte vil imidlertid gjennom avtalen med foreldrene kunne anses forpliktet til å bistå med legemiddelhåndteringen.

Dersom det oppstår feil som følge av manglende organisering eller tilrettelegging fra arbeidsgivers side, og dette fører til skade, vil kommunen eller barnehageeier kunne bli erstatningsansvarlig i henhold til arbeidsgiveransvaret i skadeerstatningsloven § 2-1 nr. 1. Innholdet i den avtale som er inngått mellom foreldre/foresatte og barnehagen om legemiddelhåndtering, vil inngå som ledd i ansvarsvurderingen.

«Kommunen eller ledelsen i barnehagen kan ikke, i kraft av arbeidsavtalen, pålegge ansatte (...) å bistå med legemiddelhåndtering»

Tone Fjeldstad:

Ansatte med egne barn i barnehagen trenger spesiell oppfølging

Med eget barn på egen arbeidsplass er den ansatte i skjæringspunktet mellom å være forelder, kollega og ansatt i bedriften. Dette kan bli en belastning for det kollegiale og arbeidsmessige forholdet med mindre barnehagen utarbeider og etterlever skriftlige og konkrete retningslinjer.

Det er en økende trend at ansattes barn har prioritert plass i barnehagen. Flere barnehager erfarer imidlertid at fellesskap og samarbeid på tvers av avdelinger og baser kan være spesielt utfordrende når ansatte har egne barn på egen arbeidsplass. Barnehagens evne til å håndtere disse utfordringene vil påvirke både barnets utbytte av barnehageplassen og de ansattes arbeidssituasjon.

Med eget barn på egen arbeidsplass er den ansatte i skjæringspunktet mellom å være forelder, kollega og ansatt i bedriften. Barnet forventer at den ansatte skal være mamma eller pappa på samme måte som hjemme. Familien forventer gjerne at den ansatte bringer barnet til og henter det fra barnehagen, og at hun/han tar ansvar for alt som har med barnehagen å gjøre. Kollegene forventer at den ansatte er effektiv og objektiv og ikke bli hemmet av sitt eget barn i arbeidet. Daglig leder har først og fremst fokus på den ansatte som arbeidstaker og forventer en profesjonell holdning til oppgavene. Den ansatte vil gjerne innfri alle forventninger og gjøre alle til lags.

Ansatte med eget barn på egen arbeidsplass er glade og stolte når barnets liv i barnehagen er harmonisk og uproblematisk. Da er det en glede å ha god oversikt over barnets liv der, og det blir lett å ha en romslig holdning både til barnet og til de voksne barnet har nærkontakt med. Den ansatte får bekreftet at hun/han har lyktes både som forelder og som ansatt. Den ansatte blir derimot fortvilet og frustrert når barnet har en konfliktfull hverdag. Da er det vanskelig å være profesjonell og nøytral, og hun/han opplever seg selv som mer emosjonell enn rasjonell.

Kan skape vansker for barnet

Den ansattes barn strever ofte med å skille mellom foreldrerollen og mors/fars rolle som ansatt i barnehagen. Barnet vil stadig vekk utfordre omgivelsene og ha behov for hjelp til å skille mellom hjem og barnehage. En tett kontakt mellom den ansatte og barnet kompliserer barnets bearbeiding av dette skillet, noe som hindrer de øvrige ansatte i å komme i posisjon til å hjelpe barnet. Barnets muligheter til å oppnå tette relasjoner med de andre voksne i barnehagen og til å bli inkludert i det

store fellesskapet reduseres i takt med mors/fars involvering.

For de øvrige ansatt kan det være vanskelig å være ærlig og direkte når det oppstår problemer og konflikter. De erfarer ofte at ansattes barn har en mindre konfliktfull hverdag når mor/far ikke er på jobb. Personalet forstår at den ansatte er følelsesmessig involvert og er en i en sårbar situasjon. Det kan være enklere å la være å ta opp det som er vanskelig enn å bevege seg inn i det som mange oppfatter som et minefelt.

Barnehageplassen skal i minst mulig grad være preget av at mor eller far er ansatt i barnehagen. Barnet skal bli møtt og sett i kraft av seg selv, og det skal være en naturlig del av fellesskapet. Den ansatte bør ha barnehageplass og arbeidsplass skilt fra hverandre i barnehagen, det vil si at mor/far og barn bør oppholde seg på hver sin avdeling eller i hver sin base. Den ansattes behov for kontakt med eget barn må settes til side i løpet av arbeidsdagen i barnehagen.

Retningslinjer og oppfølgingsmøter

For å forebygge konflikter og frustrasjoner er det svært nyttig at organisasjonen utarbeider skriftlige retningslinjer for ansatte med barn på egen arbeidsplass. Retningslinjene bør være så konkrete og beskrivende som mulig, og samtidig si noe om hvorfor det bør være slik. Det er nødvendig med god informasjon til alle ansatte før et ansattes barn begynner i barnehagen. Arbeidet bør følges opp med jevnlig møter for ansatte med egne barn i barnehagen. Etter møtene må de øvrige ansatte informeres om diskusjoner og konklusjoner. Når temaet jevnlig tas opp mens det råder ro og fred og ingen konflikter pågår, kan vi også lettere unngå mange konflikter og smertefulle erfaringer. Barnehagen må ha en empatisk og ydmyk holdning til temaet, og ha rutiner som sikrer et systematisk arbeid som ivaretar alle involverte parter.

Som daglig leder er det mitt ansvar å tilrettelegge for at det å ha eget barn på egen arbeidsplass er positivt for alle ansatte og glede og trygghet for barna. Først da blir det som er et privilegium for den ansatte et positivt element for hele organisasjonen.



Tone Fjeldstad er daglig leder i Varhaug barnehage i Os kommune i Hordaland (foto: Arne Solli).