

Eyvind Elstad, Øystein Guttersrud og Are Turmo:
Barnehagebarn gjør det best

Yrkestittelen må bli barnehagelærer,
mener Sonja Kibsgaard

Hillevi Lenz Taguchi tar til orde for en
alternativ pedagogisk autoritet

Erik Duncan argumenterer for
den tredje vei

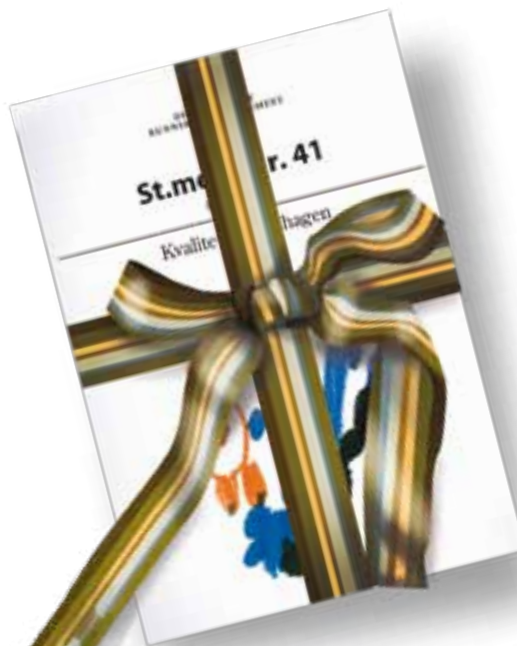
NOKUT og selvevaluering
ved Høgskolen i Finnmark

Spesialpedagogiske tiltak
skjer ofte ureflektert,
mener Anne-Lise Arnesen og Kjell Arne Solli

Lise Wik roser
arbeidsplassbasert
førskolelærerutdanning

Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET



Kvalitetsmeldingen:
Taler KD med
kløvet tunge?



(foto: Tore Brøyn)

Politikerne, økonomene, barnehagen og demokratiet

Barn vil leke, de vil skaffe seg venner, og de vil gjøre det i et trygt og omsorgsfullt pedagogisk miljø. Miljøet vil si barnehagen, der kompetente førskolelærere vet at barn lærer best når de får leke og knytte vennskapsbånd i nettopp et trygt og omsorgsfullt pedagogisk miljø. Når barn får lov til dette, vil de være i barnehagen, de trives der. Det vet foreldrene deres, så derfor ønsker også foreldrene seg barnehager der barna får leke med venner i trygghet og omsorg. Og selvfølgelig vet førskolelærerne det.

At det forholder seg akkurat slik, er dokumentert i evalueringsrapporten *Alle teller mer – En evaluering av hvordan Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*.

Men hva slags barnehage planlegger politikerne for våre barn? Vi har fått den såkalte kvalitetsmeldingen samt NOU 2009:18 *Rett til læring* (Midtlyng-rapporten). Her lyser det skoleforberedelse lang vei, her dreier det seg virkelig om *førskole*. Økonomene i Fordelingsutvalget og ved Senter for økonomisk forskning har utvilsomt fått påvirke kvalitetsmeldingen langt mer enn det førskolelærerne og de pedagogiske fagmiljøene ved høyskolene har fått lov til, for ikke å snakke om foreldrene og barna! Til og med OECD, som norske politikere så ofte bøyer seg i støvet for, fornektes på sett og vis, for OECD framstiller i *Starting Strong*-rapportene den nordiske barnehagemodellen som forbilledlig!

På 1990-tallet fikk vi seksårsreformen, det vil si skolestart for seksåringer. Resultatet av den skulle bli mer og bedre læring. Jeg gadd vite om noen forsker, eller ærlig politiker, i dag vil stå fram og si at skolestart for seksåringer har hevet kunnskapsnivået i skolen. Jeg tviler. Og jeg spør: Er norske politikere i dag så PISA-panikkslagne at de nesten uten å tenke klamrer seg til ethvert halmstrå? For jeg tviler sterkt på at den *førskolen* de ønsker seg, vil gi dem det de lengter etter: En høyere posisjon på PISA-rankingen.

At barnehagebarna skal bli skolebarn, er en banal sannhet. Samtidig er det dokumentert både her til lands og i vårt naboland Sverige at barnehagebarn blir flinkere skolebarn! Og da snakker vi om barnehagebarn som går i dagens barnehage preget av lekens pedagogikk, ikke i politikernes planlagte førskole. Jeg tror politikerne i kvalitetsmeldingen legger opp til en slags *overkill* som i verste fall kan virke mot sin hensikt – slik noen «ondsinnede» vil hevde seksårsreformen har gjort.

Det verste er at det ikke legges opp til noen reell politisk debatt om framtidens barnehage. De pedagogiske miljøene ser ut til å bli mer eller mindre overhørt, mens førskolelærerne i barnehagene, foreldrene og barna rett og slett overkjøres. Det hjelper ikke hva en evaluering som *Alle teller mer* - ... dokumenterer. Jeg gjør meg tanker om det bakenforliggende demokratiske sinnelaget. Her teller, ser det ut til, kong Salomo i økonomham langt mer enn Jørgen hattemaker, det vil si førskolelærerutdannerne, førskolelærerne, foreldrene og barna.

Arne Solli

Første steg

Et tidsskrift for førskolelærere utgitt av



Ansvarlig redaktør:

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

Abonnementskonsulent:

Marianne Aagedal
tlf 24 14 22 43
forstesteg@utdanningsakademiet.no
faks 24 14 21 50

Annonsekonsulent:

Randi Skaugrud
tlf 24 14 20 61
rs@utdanningsforbundet.no

Grafisk design og illustrasjon:

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

Trykk:

Aktietrykkeriet AS
1900 Fetsund

ISSN 1504-1891

Besøksadresse:

Hausmannsgate 17, Oslo

Postadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo



NESTE NUMMER: Første steg nr. 4/2009 sendes ut til leserne i uke 48 i november. Les Wenche Aasens artikkel om nye lederutfordringer i basebarnehager (den kom dessverre ikke med i nr. 2), mens Nina Carson mfl drøfter hva vi kan lære av veiledningssamtalen. Lurer du på hva MAFAL er, finner du svaret i neste nummer. Pluss mye mer, blant annet om det omstridte temaet ABf.

Suksess i Klæbu: Unni Åsen (t.v.) og Tone Smistad mener erfaringene med BOKTRAS var så gode at det var riktig å videreføre samarbeidet mellom barnehage og folkebibliotek etter endt prosjektperiode. Åsen er enhetsleder ved Sentrum barnehage i Klæbu, Smistad er barnehagenes kontakt ved folkebiblioteket (foto: Kjetil S. Grønnestad).

Reportasjer

- 04** Sunn mat er god mat! I Landingsveien barnehage i Oslo spiser barn og voksne gjerne både breiflabb og torsk.
- 06** Klæbu i Sør-Trøndelag er en av flere kommuner der barnehagebibliotek er blitt en suksess.
- 22** Ved Høgskolen i Finnmark har førskolelærerutdanningen evaluert seg selv, som et ledd i NOKUTs store evaluering av alle landets førskolelærerutdanninger.

Kvalitetsmeldingen

- 10** Turid Thorsby Jansen sier Vær på vakt! om Stortingsmelding 41.
- 12** Brit Nordbrønd frykter at Kunnskapsdepartementet ved hjelp av kvalitetsmeldingen vil styre barnehagen bort fra det beste i barnehagetradisjonen.
- 14** Kjetil Steinsholt og Mariann Doseth ble overrasket over at de ikke fant noe i kvalitetsmeldingen som overrasket dem.
- 16** Ann Merete Otterstad og Hans Jørgen Braathe lurer på om det er OECDs og PISAs økonomisk motiverte læringsindikatorer som nå skal bestemme barnehagens pedagogiske innhold.

Pedagogikk

- 08** Barnehagebarn og barn som går i skolefritidsordninger gjør det faglig best på barnetrinnet, skriver Eyvind Elstad, Øystein Guttersrud, Rolf Vegar Olsen og Are Turmo, forskere ved Universitetet i Oslo.
- 26** Det er behov for alternativ tenkning innen pedagogikken, og det er slett ikke sikkert at den såkalt progressive trinn for trinn-pedagogikken er den eneste farbare vei, sa Hillevi Lenz Taguchi på årets tvilskonferanse, TVIVL 2009, i København.

- 30** Erik Duncan tar til orde for det han kaller *den tredje vei*: Førskolelærerne må bli aktive profesjonelle som ikke sementer absolutte posisjoner, om de vil barnehagens beste.

Invitasjon til debatt

- 18** Synspunkt ved Sonja Kibsgaard: Tittelen må bli barnehagelærer.
- 29** Solveig Østrem, Turid Thorsby Jansen og Kristin Rydjord Tholin svarer Morten Solheim.
- 40** Ytring ved Lise Wik: Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning er bra!

Forskningsrådet og praksisrettet FoU

- 36** Anne-Lise Arnesen og Kjell Arne Solli ved Høgskolen i Østfold arbeider med prosjektet *Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv*. De spør: Skjer alt like reflektert og gjennomtenkt?

Faste spalter

- 17** **På siden:** Einar Juell og Jon Kaurel synes det er noe som skurrer når det gjelder kvalitetsmeldingen.
- 21** **Med studentblikk:** Morten Solheim forklarer hvorfor en fortelling om å ake i høstløvet kan være viktig.
- 24** Boknotiser
- 34** Seksjonsledelsens sider
- 39** Kurs og konferanser
- 42** **Jus:** Om midlertidige tilsettingsforhold

Alt usignert stoff er skrevet av redaktøren.



Bursdag er fiskedag i Landingsveien barnehage i Oslo. Her blir bursdagsbarnet Benjamin (5) og de andre barna i avdeling «Bikuben» servert av avdelingsleder Vera-Ellen Byman (alle bilder: Sidsel Valum).

deltar med iver i å skjære opp gulrøtter og fiskefilet av laks. Det er varm mat på menyen en gang i uken, og hver tredje uke er det fiskedag.

– Ideen ble lansert av ektefellen til en av de ansatte, Morten Støbbak, som er kokk. Han ville gjerne bruke av fritiden sin til å lage mat hver tredje uke, og hjalp til med å skaffe oss sponsorer, forteller Vera-Ellen Byman, som er avdelingsleder for «Bikuben» med barn fra tre til seks år.

Etter hvert har de ansatte overtatt ansvaret for å tilberede fisken. I tillegg til faste fiskedager har barnehagen også «ha med mat»-dag en gang i måneden. De ansatte henger opp lister der alle kan skrive opp hva de skal ønsker å ta med.

– Da har vi buffet, med alt fra fruktsalat og fiskekaker til pasta og grønnsaker, med vann til, ikke saft, sier Byman.

«Fiskesprell» i Oslo

– Fiskedagen har vært et fast innslag i barnehagen siden oktober 2008. Både foreldre og ansatte i barnehagen har latt seg inspirere til å bruke mer fisk, sier Byman. – Vi har også invitert familiene sammen med alle barna på møljekalas, og da var det feststemning her!

Byman og avdelingsleder Ann Kristin Berger i «Vepsebolet», også en tre- til seksårsavdeling, deltok våren 2009 på «Fiskesprell»-kurs i regi av Oslo kommune.

– Barna liker fisk, og vi ansatte er opptatt av å vise at også vi synes det smaker godt når vi spiser sammen med dem, sier Byman, som selv er blitt enda mer glad i fisk gjennom prosjektet. Hjemme spiser hun fisk flere ganger i uken.

På «Fiskesprell»-kurset fikk Byman og Berger råd og tips av høgskolelektor Unni Baastad ved allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (HiO), som underviser i betydningen av mat og helse. Baastad har demonstrert ulike retter som kan serveres i barnehagen, og hun har undervist i hygiene. Baastad er opptatt av at barnehagene kan bidra til at stadig flere barn får smaken på sunn mat. Hun synes det er flott at barnehager har varm mat og fisk på menyen og at de bruker stadig mer frukt og grønt.

– Når barna får sunne kostvaner så tidlig som mulig, vil det forhåpentligvis følge dem når de blir større, sier hun, og anbefaler å kutte ned på bruk av sukker og salt og å velge

Uten mat og drikke ...

Hva vi og barna spiser og drikker er ikke likegyldig. Det finnes mye som smaker godt, men som ernæringsmessig kanskje ikke er fullverdig kost. Høgskolelektor Unni Baastad har holdt kurs om matlaging og hygiene for mange ansatte i barnehager og skolefritidsordninger. Det som er godt og sunt å spise, trenger ikke være tungvint å tilberede.



Av Sidsel Valum

Breiflab, torsk og laks er vanlig mat for barna i Landingsveien barnehage i Vestre Aker bydel i Oslo.

– Gled deg til å smake på dette. Det er skikkelig godt! sier Nikolai (5) til Sondre (5), etter å ha smakt på maten barna selv har vært med på å lage. På veggene i barnehagen henger plakater med bilder av fisk, og barnas egne tegninger av fisk. Eldstegruppen

Unni Baastad er høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo, med mat og helse som fagområde. Hun har skrevet boken *Mat for små munnar. Ernæringslære, hygiene og mat i barnehagen* til støtte for dem som vil lære mer om dette viktige temaet.



Her tilberedes laksefileter – kokkene tilhører eldste-gruppen i barnehagen.

sunne alternativer når ansatte skal lage mat i barnehager eller skolefritidsordninger. Pålegg som syltetøy med mye sukker eller sjokolade-pålegg bør helt vekk, mener hun.

– Saft og juice inneholder mye sukker. Vann eller lettmelk er et bedre alternativ. Urter, gjerne fra egen urtehage, kan brukes til å gi ekstra smak i stedet for salt.

Lite kunnskap, stor lærevilje

Baastad undersøkte i 2007 hva barn, ansatte og foreldre ved et tiltalls barnehager og skolefritidsordninger i Oslo og Akershus vet om ernæring og hygiene. Resultatene er oppsummert og analysert i rapporten *Matvaner og matkunnskap i barnehager og skolefritidsordning* (HiO-rapport 2006 nr 26).

– Konklusjonen var at jeg fant at det generelt er liten kunnskap om emnet blant barnehage- og skolefritidsordningsansatte, mens interessen for å delta på kurs for å lære mer

er stor. Derfor fikk jeg lyst til å lage en bok om mat og hygiene, sier hun.

Resultatet ble boken *Mat for små munnner. Ernæringslære, hygiene og mat i barnehagen*, utgitt på forlaget Yrkeslitteratur AS i

fjor. Boken gir en innføring i ernæringslære og hygiene og forklarer fra bunnen av hva barn trenger av energi og næringsstoffer. Boken inneholder egne kapitler om matstell og hygiene og har oppskrifter på brød og bakverk, og kald og varm lunsjmat – alt kan brukes i barnehagen og på tur, til hverdag og fest. Boken har også råd og tips om hvordan man kan lage egen urtehage.

Ny undersøkelse

– Jeg ønsker å finne ut hvordan boken blir tatt imot i barnehager og skolefritidsordninger, sier Baastad, som høsten 2009 vil kontakte barnehager i Oslo-området for å prøve ut hvordan boken kan brukes i praksis.



Vask hendene! Den personlige hygienen blir sterkt vektlagt av både små og store.

– Jeg håper også at den kan egne seg til bruk i førskolelærerutdanningen. I dag legges det liten vekt på matlaging, ernæring og hygiene i utdanningen. Hvis vi får et tilbud som dette inn i utdanningen, vil nyutdannede førskolelærere kunne ta med seg kunnskapene ut i barnehagene og bidra til at barn venner seg til et kosthold som er sunt samtidig som det er godt!



Artikkelforfatteren: Sidsel Valum er frilansjournalist bosatt i Oslo (privat foto).



Unni Åsen (t.v.) er enhetsleder ved Sentrum barnehage i Klæbu, her sammen med Tone Smistad, kontaktperson mellom barnehagen og folkebiblioteket. Barnehagen synes erfaringene med BOKTRAS var så gode at samarbeidet med folkebiblioteket er blitt videreført etter endt prosjektperiode (alle bilder: Kjetil S. Grønnestad).

Barnehagebiblioteket stimulerer barns leselyst

BOKTRAS var et vinnerprosjekt, sier de som var med. Oppfølgeren er Lesefrø-prosjektet, som det fremdeles er mulig å slutte seg til. Kjernen i prosjektene er barnehagebibliotekene, der erfaringen er at de sterkt stimulerer barns leselyst.

Av Kjetil S. Grønnestad

Biblioteksjef Liv Ranum ved Klæbu folkebibliotek i Sør-Trøndelag kaller BOKTRAS et vann – vann-prosjekt: - Vi fikk styrket vår kompetanse innen barne- og bildebøker. Vi kjøpte inn mer, noe som kommer hele kommunen til gode. Bokkompetansen i barnehagene er også styrket, så på en måte fikk jeg flere kolleger, sier hun.

Ranum ser ingen ulemper, selv om det å være med i BOKTRAS betydde noe mer arbeid siden det ikke fulgte med ekstra personalressurser. Utlånet økte, og det er jo hva bibliotekarere vil oppnå.

BOKTRAS-prosjektet ble formelt avsluttet

sommeren 2008, men barnehagebibliotekordningen i Klæbu er blitt videreført. Det samme gjelder i Sortland i Nordland. I Drammen i Buskerud forlenget hovedbiblioteket selve BOKTRAS-prosjektet fram til siste årsskifte, og biblioteket samarbeider fortsatt litt mer løselig med to barnehager om barnehagebibliotekordninger, og har i tillegg etablert en bokkasseordning som kommer både barnehager og andre institusjoner til gode.

Inspirert av BOKTRAS har flere kommuner åpnet egne barnehagebibliotek. Alvdal kommune i Hedmark er ett eksempel.

Erfaringene fra BOKTRAS blir nå videreført til Lesefrø-prosjektet, et tilbud som foreløpig går til Bertram og Lerdal barnehager i Oslo og til Øvre Slettheia og Kvarten barnehager i



Biblioteksjef Liv Ranum ved Klæbu folkebibliotek sier barnehagebibliotekene har ført til færre besøk ved hovedbiblioteket, men et større samlet utlån – for nå lånes bøkene i Sentrum, Finnmyra og Tanem barnehagebibliotekfilialer!

Kristiansand. Oslo-barnehagenes samarbeidspartner er Holmlia-filialen av Deichmanske

bibliotek, mens folkebiblioteket er samarbeidspartneren til de to Kristiansand-barnehagene. Alle de fire barnehagene har en høy andel barn fra minoritetsspråklige grupper.

Mer lesing

I Sentrum barnehage, like ved Klæbu folkebibliotek, er enhetsleder Unni Åsen og kontaktperson Tone Smistad begge begeistret for BOKTRAS.

Åsen sier at BOKTRAS innebærer å bruke bøker i barnehagen på en annen måte enn det hun var vant til fra før. Smistad sier bøkene brukes mye mer enn før, ikke minst til lesing utenom de faste samlingsstundene.

– Barna, gutter i like stor grad som jenter, kommer ofte med ei bok og spør «kan du lese for meg?» Det er kanskje den store forskjellen, nå bruker vi bøkene utenom de faste lesestundene, sier Smistad.

Prosjektnavnet BOKTRAS er satt sammen av BOK (som representasjon for de kommunale folkebibliotekfilialene) og TRAS, som i det velkjente språkutviklingsprogrammet tidlig registrering av språkutvikling. Prosjektet begynte med at Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger (UiS) og Statens senter for arkiv, bibliotek og museum, ABM-utvikling, i 2005 inviterte folkebibliotekene i tre kommuner til å delta i BOKTRAS, et prosjekt med fokus på sammenhenger mellom språkstimulering og leseaktiviteter. Tre prøvekommuner ble valgt ut etter følgende kriterier: Drammen som bykommune (i Buskerud) med mange minoritetsbarn, Klæbu utenfor Trondheim (i Sør-Trøndelag) som pendlerkommune, mens Sortland i Vesterålen (i Nordland) representerte de regionale senterkommunene. I Klæbu innledet folkebiblioteket samarbeid med Sentrum, Finnmyra og Tanem barnehager, i Sortland med Lykken-treff og Strand barnehager, og i Drammen med Svensedammen og Jordbrekkskogen barnehager. BOKTRAS, etablert delvis etter dansk forbilde, inngikk i Utdanningsdirektoratets tiltaksplan *Gi rom for lesing!*

– En erfaring etter tidligere forsøk med bøker i barnehagen var at skulle dette bli vellykket, måtte det bli et forpliktende samarbeid mellom bibliotek og barnehage, sier Trude Hoel, universitetslektor ved Lesesenteret ved UiS.

Lett å låne

Når biblioteket etablerer seg i barnehagen, blir det enkelt for barna å låne bøker.

– Barnehagepersonalet setter den boken barnet vil låne inn i barnets garderobehyll. Når barnet hentes av foreldrene på slutten av

dagen, tar de boka med seg. Lånet registreres ved at foreldrene skriver opp barnets navn, bokens tittel og lånedato på en lapp på veggen. Når boka leveres tilbake, krysses dette av, redegjør Hoel.

Bibliotekfilialen i en barnehage inneholder rundt 200 titler med et variert tilbud.

– Det blir spennende å se om tiltaket fører til at barna blir flittigere boklånere med tiden. Barn som møter bøker i barnehagen, oppsøker kanskje folkebiblioteket etter at de har sluttet i barnehagen, sier Hoel.

Obligatorisk

Bøkene blir ikke bare lånt ut. De inngår også i aktiviteter, som lesegrupper med opptil 20 barn (!) – ofte er gruppene naturligvis langt mindre. Når en voksen leser fra boka, kan ungene spørre underveis.

– En slik dialogisk opplesing er meget språkstimulerende, ivrer Hoel. Den voksne kan for eksempel arbeide med ordforståelse ved å spørre barna hva et ord i teksten betyr. Slik bygger vi barnets språk i dybden.

Hoel understreker at leseaktivitetene ikke er valgfrie. Alle skal delta. Grunnen til det er at de som velger bort språkaktiviteter, ofte er de med dårligst utviklet språk, og disse barna er jo dermed de som har størst behov for språk- og lesestimulerende aktiviteter.

– Jeg kan ta meg selv som eksempel, sier hun. – Jeg er ikke flink i fotball, derfor velger jeg bort å spille fotball. Men dermed blir jeg heller ingen bedre fotballspiller! Det samme gjelder språket. Skal ungene bli bedre til å lese og til å bruke og forstå språket, må de øve. Vi gjør leseaktivitetene obligatoriske, slik at spesielt utsatte grupper, som barn med minoritetsspråklig bakgrunn, får muligheten til å forbedre sin språkforståelse. Dette vil gi dem en bedre skolestart enn det de ellers ville fått, dersom de fikk lov til å velge bort språktreningen i barnehagen.



Universitetslektor Trude Hoel ved Lesesenteret ved UiS understreker at BOKTRAS innebar obligatorisk arbeid med bøker og litteratur for alle barn i deltakerbarnehagene, for å sikre at de barna som trengte slik språktrening mest, ikke valgte den bort.

Lite svinn

Bøker i barnehagen. Det må da bli mye svinn fra boklageret?

Men nei.

– Bøkene er framme og i barnehøyde hele tida. Likevel er det mindre slitasje på bøkene enn fryktet, sier Hoel. – En grunn kan være at barn som får tilgang til bøker, blir vant til å behandle dem. Få bøker blir ødelagt som følge av at barna river dem i stykker eller kroter i dem. Derimot blir bøkene lest i filler, men det er jo bare bra, smiler hun.

Barnehagene praktiserer en raus og romslig utlånspolitikk. Hvis et barn ønsker å låne boka lenger enn den først avtalte tiden, får barnet lov til det. Dersom mange barn vil ha samme bok, kjøper biblioteket inn flere eksemplarer.

En positiv effekt av bibliotekordningen er at foreldre og barnehagepersonell har begynt å diskutere litteratur.

– De diskuterer hva som er en bra bok, hva som er kvalitet når det gjelder barnebøker, sier Hoel.

Det å få bøker inn i barnehagen er gunstig for barnas språktrening, og også nyttig for foreldrene.

– Svensedammen barnehage i Drammen har en avdeling for multifunksjonshemmede. Bøkene ga foreldre og barn noe nytt å holde på med sammen. Når mor eller far leser høyt for barnet, har begge glede av det, sier Hoel.



Artikkelforfatteren: Kjetil S. Grønstad er frilansjournalist med base i Stavanger (privat foto).

BOKTRAS og Lesefrø

Erfaringene etter BOKTRAS er samlet i artikkelsamlingen *Les for meg, PLIIIS!* som kan lastes ned Lesesenterets nettside:

http://lesesenteret.uis.no/kurs_og_boeker/boeker_og_hefter/article11386-588.html

E-forespørsler til Lesesenteret sendes til: lesesenteret@uis.no

Barnehager som er interessert i Lesefrø-prosjektet, kan kontakte ABM-utvikling via: webmaster@abm-utvikling.no

Barnehagebarn gjør det best på skolen

Barnehagebarn og barn som går i skolefritidsordning gjør det faglig best på barnetrinnet, ifølge en analyse utført av forskere ved Universitetet i Oslo. Ikke minst viktig er trolig barnas barnehagebakgrunn. Barn fra minoritetsspråklige familier går sjeldnere enn norske barn i barnehage, og synes senere å lide faglig under dette. Men mer forskning trengs, understreker forskerne.

Av Eyvind Elstad, Øystein Guttersrud,
Rolf Vegar Olsen og Are Turmo

Oslo kommune gjennomfører egne prøver i naturfag for elever på 5. og 8. klassetrinn. Prøvene er obligatoriske for alle elever og har som mål å kartlegge elevenes kompetanse i forhold til kompetansemålene etter 4. og 7. årstrinn i Kunnskapsløftet. Høsten 2007 besvarte et utvalg av elevene på 5. trinn (533 elever) og 8. trinn (371 elever) et spørreskjema etter den faglige prøven. Elevene svarte blant annet på spørsmål knyttet til hjemmebakgrunn, og de oppga om de hadde gått i barnehage og deltatt i skolefritidsordning (SFO). Disse opplysningene gjør det mulig å studere sammenhenger mellom elevenes naturfagprestasjoner og deltakelse i disse tilbudene.

Prøvene i naturfag måler elevenes kompetanse innenfor de seks hovedområdene i Kunnskapsløftet, og vi kan dermed si at prøvene tar «temperaturen» på det faglige nivået i henhold til læreplanen. Hovedområdene er delt opp i flere kompetansemål. De ulike kompetansemålene er utgangspunkt for oppgavekonstruksjon, men prøvene sier ikke noe pålitelig om hvor dyktige elevene er relativt til hvert enkelt kompetansemål. Oppgavene varierte fra de lette hvor over 85 prosent av elevene svarte riktig, til vanskelige oppgaver hvor bare om lag 30 prosent svarte riktig. Det var

en overvekt av forholdsvis lette oppgaver i prøvene.

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, og de er på tilsvarende måte integrert i oppgavene. Mange av oppgavene tar utgangspunkt i fagdidaktisk teori. Prøvene sier derfor også noe om typiske hverdagsoppfatninger elevene har, og i hvilket omfang de opptrer. Prøvene gir dermed et godt utgangspunkt for å gi elevene tilpasset undervisning på 5. og 8. trinn.

Barn fra bokrike hjem

Tabell 1 viser andel elever som har gått i barnehage (bhg), deltatt i SFO, og ulike kombinasjoner av de to tilbudene. Tabellen viser at 95 prosent av elevene på begge klassetrinn oppgir at de har gått i barnehage (kolonne 1). Til sammenligning oppgir bare tre fjerdedeler at de har deltatt i SFO (kolonne 2). Omlag 70 prosent av elevene har gått i både barnehage og deltatt i SFO (kolonne 3). Det er videre en del elever (20 - 25 prosent) som bare har gått i barnehage (kolonne 4). Tabellen viser også at 3-4 prosent av elevene verken har gått i barnehage eller SFO (kolonne 6). Det er også uvanlig at elever som ikke har gått i barnehage, senere deltar i SFO (kolonne 5).

Resultatene indikerer sterke seleksjonseffekter knyttet til de to tilbudene. Tabell 2 presenterer resultater for de to indikatorene på elevenes hjemmebakgrunn: Hvilket språk elevene snakker hjemme det meste av tiden

	1	2	3	4	5	6
	+bhg	+SFO	+SFO +bhg	-SFO +bhg	+SFO -bhg	-SFO -bhg
5. trinn (%)	95	75	73	20	2	3
8. trinn (%)	95	72	70	25	2	4

Tabell 1: Prosentandeler som har benyttet seg av tilbud om barnehage (bhg) og SFO, samt kombinasjoner av de to tilbudene; + betyr benyttet seg av, - betyr ikke benyttet seg av.

og antall bøker i hjemmet. Elever som snakker norsk hjemme det meste av tiden, er definert som majoritets elever.

Tidligere studier har vist at antall bøker i hjemmet er en god indikator på hjemmets «kulturelle kapital» (Bourdieu 1984). Studier viser at antall bøker henger sterkt sammen med andre indikatorer på hjemmebakgrunn, som for eksempel foreldrenes utdanningsnivå. En fordel med spørsmålet om antall bøker er at dette er noe også yngre elever kan forholde seg til. I tabell 2 har vi oppgitt prosentandeler av elevene som svarer at det finnes mer enn 200 bøker i hjemmet. Av tabellen kan vi se at dette i gjennomsnitt gjelder i underkant av 20 prosent av hjemmene på de to klassetrinnene (kolonne 6). Tabellen viser også at omlag to tredjedeler av elevene på de to klassetrinnene er majoritetsspråklige etter vår definisjon (kolonne 6).

Tabell 2 viser store forskjeller i hjemmebakgrunn mellom ulike grupper av elever. På begge klassetrinnene er omlag 80 prosent av elevene som oppgir å ha deltatt i SFO, majoritets elever (kolonne 1). I gruppen som har gått i barnehage, er tilsvarende andeler om lag 70 prosent (kolonne 2). Gruppen av elever som har gått i både barnehage og SFO

	1	2	3	4	5	6
5. trinn	+SFO	+bhg	+SFO +bhg	-SFO +bhg	-bhg	Gjennomsnitt
Mer enn 200 bøker i hjemmet (%)	22	20	22	10	0	19
Snakker hovedsaklig norsk hjemme (%)	80	70	81	30	31	67
8. trinn						
Mer enn 200 bøker i hjemmet (%)	21	19	22	11	0	18
Snakker hovedsaklig norsk hjemme (%)	83	71	84	25	25	68

Tabell 2: Gjennomsnittlig hjemmebakgrunnen til elever som har gått i barnehage (bhg) og SFO, samt ulike kombinasjoner av de to tilbudene; + betyr benyttet seg av, - betyr ikke benyttet seg av.

	1	2	3	4	5	6
	+SFO	+bhg	+SFO +bhg	-SFO +bhg	-bhg	Gjennomsnitt
5. trinn (% riktige svar)	69	65	69	52	44	63
8. trinn (% riktige svar)	56	53	56	44	31	53

Tabell 3: Andeler riktige svar på naturfagoppgavene i Oslo-prøven for elever som har gått i barnehage (bhg) og deltatt i SFO, samt ulike kombinasjoner av de to tilbudene; + betyr benyttet seg av, - betyr ikke benyttet seg av.

har de største andelen majoritetsspråklige elever på de to klassetrinnene (kolonne 3).

Tabellen viser videre at andelen majoritetsspråklige elever i gruppen som bare har gått i barnehage, men ikke SFO, er cirka 25 - 30 prosent (kolonne 4). Tilsvarende verdier finner vi for gruppen av elever som ikke har gått i barnehage (kolonne 5). De to sistnevnte gruppene av elever framstår også med betydelig lavere kulturell kapital i hjemmet uttrykt gjennom antall bøker. Oppsummert kan vi slå fast at det synes å være en betydelig sosial seleksjon i de to tilbudene i Oslo.

Flinkere i naturfag

Tabell 3 viser gjennomsnittlige andeler riktige svar i naturfagprøven på de to klassetrinnene for ulike grupper av elever. Tabellen viser betydelige forskjeller i naturfagprestasjoner. For eksempel svarer elevene som både har gått i barnehage og deltatt i SFO, riktig på omlag sju av ti naturfagoppgaver på 5. trinn (kolonne 3). Til sammenligning svarer gruppen av elever som ikke har gått i barnehage, riktig på omlag fire av ti oppgaver (kolonne 5). Vi ser tilsvarende mønstre på 8. klassetrinn. Resultatene peker mot at elever som har gått i barnehage og deltatt i SFO, presterer betydelige bedre i naturfag enn elever som ikke har deltatt i disse tilbudene.

Mange studier har påvist at majoritets elever oppnår bedre faglige resultater i skolen enn minoritets elever, og at det er en betyde-

lig sammenhenger mellom andre sider ved elevenes hjemmebakgrunn og skoleprestasjoner. Men selv om vi korrigerer for forskjellene i sosial bakgrunn mellom elevgruppene i vår studie, står vi tilbake med signifikante og positive sammenhenger mellom naturfagprestasjoner og deltakelse i henholdsvis barnehage og SFO.

Den positive sammenhengen mellom naturfagprestasjoner og deltakelse i SFO kan forstås som en konsekvens av tid til læringsarbeid. Tilstedeværelse på SFO vil ofte bety mer tid brukt til leksearbeid der barnet også i noen grad har mulighet til å få hjelp fra SFO-ansatte. Det må her understrekes at vi ikke har mål på tidsbruk til læringsarbeid i vårt empiriske materiale, og vi må nøye oss med å si at det her trengs mer forskning.

Også andre undersøkelser gir grunnlag for å hevde at SFO har positiv innvirkning på læringsutbytte. Grøgaard, Helland & Lauglo (2008) finner at andelen barn i SFO ved skolen har positiv effekt på resultatene i nasjonale prøver på fjerde trinn, også etter kontroll for foreldres utdanningsnivå og yrkesdeltakelse. Også etter kontroll for barnets kollektive sosiale ressurser (minoritet/majoritetsstatus, foreldres utdanningsnivå) viser deres analyse at SFO reduserer forskjeller. I analysen av nasjonale prøver på 7. trinn finner Grøgaard mfl. at en økning i andelen barn i SFO har tilsvarende positiv effekt.



Om forfatterne: F.v. Eyvind Elstad er dr. polit. og professor ved Insitutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo (UiO), Øystein Guttersrud er ph.d. og førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen ved UiO, og Rolf Veigar Olsen og Are Turmo er begge dr. scient. og seniorforskere ved ILS, UiO (foto/copyright UiO).

Referanser

Bourdieu, P. (1984): *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
Grøgaard, J.B., Helland, H. & Lauglo (2008): *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikehet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnskuret i videregående*. Oslo: NIFU STEP Rapport 45.

Barnehagebarn med forsprang

Den positive sammenhengen mellom naturfagprestasjoner og deltakelse i barnehage kan være vanskeligere å forklare. Våre resultater tyder på at barnehage har virkninger som gjør seg gjeldende også mange år etter at barna går ut av barnehagen. Det som har betydning for skoleprestasjoner på 5. og 8. trinn, må eventuelt ha betydning gjennom de spor det har etterlatt seg i nåtiden. En hypotese kan være at deltakelse i barnehage bidrar til at barna utvikler kognitive og sosiale kompetanser som setter dem i bedre stand til å lære naturfag når de begynner på skolen. I tilfelle tyder våre resultater på at dette læringsmessige forspranget holder seg gjennom barne-skoleårene.

En annen mulig forklaring kan være at vi har å gjøre med seleksjonseffekter knyttet til hjemmebakgrunn som vi ikke har kontrollert for. Fanger for eksempel vårt mål for kulturell kapital godt nok opp viktige variasjoner i hjemmebakgrunn? Sammenlikninger med andre studier tyder imidlertid på at vi har fanget vesentlige deler av den variasjonen som finnes. For eksempel finner man i PISA-undersøkelsen (= Programme for International Student Assessment) sterke sammenhenger mellom foreldrenes utdanning og antallet bøker i hjemmet.

En viktig konklusjon er at det trengs mer forskning for å bedre forstå barnehagens betydning for læring på skolens arena.

Det er grunn til å være på vakt!

Kvalitetsmeldingen legger opp til en skoleforberedende og teknisk praksis. Det er grunn til å være på vakt, skriver artikkelforfatteren, som ikke helt tror på meldingens løfte om å bevare og utvikle barnehagens egenart.

Av Turid Thorsby Jansen

Stortingsmelding 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* er den første kvalitetsmeldingen denne regjeringen sender til Stortinget, og det er første gang et kunnskapsdepartement sender fra seg en egen melding om barnehagen. Det historiske ved dette gjør det aktuelt å se særlig nøye på hvordan barnehagens identitet behandles. Jeg leser en retning som vektlegger og forstår barnehagen som en skoleforberedende og utjevningsspolitisk institusjon. Barnehagen er en historisk og kulturell konstruksjon. Den blir til gjennom hvordan et samfunn definerer og omtaler den. Hvordan barnehagen legitimeres i kvalitetsmeldingen vil være identitetsskapende for barnehagen framover og får konsekvenser for førskolelærernes arbeid og for hvordan barn har det i barnehagen. Både den gamle og den nye rammeplanen legitimerer barnehagen som en læringsarena innenfor en sosial pedagogisk tradisjon hvor lek, læring og omsorg er uatskillige komponenter. Barna ses på som fullverdige medlemmer i et sosialt fellesskap rundt noe som er viktig for dem i barnehagen. Kvalitetsmeldingen kan leses som et brudd med denne tradisjonen.

Teknisk eller demokratisk praksis?

Gunilla Dahlberg og Peter Moss (2006) viser til to forståelser av barnehagen: Som en teknisk praksis eller som en demokratisk praksis. I en teknisk praksis søkes det etter de beste metodene og prosedyrene for å levere et forutbestemt utbytte. I en barnehage forstått som et sted for demokratisk praksis møtes barn som fullverdige i det livet de lever som barn og ikke ut fra et mangelperspektiv i forhold til hva de en gang skal bli. *Starting Strong II* peker på at det finnes ulike former for barnehagepedagogikk som kan plasseres mellom to dominerende forståelsesmåter: Den skoleforberedende og den sosialpedagogiske. Den skoleforberedende tradisjonen kan knyttes til en teknisk praksis, mens den demokratiske praksis kan knyttes til den sosialpedagogiske tradisjonen. Jeg ser både en skole-

forberedende retning og en teknisk praksis i store deler av meldingen.

Den demokratiske praksis i fare?

En stortingsmelding er et politisk dokument. Det er regjeringens melding til Stortinget om hvordan den ser på barnehagen og hva slags tiltak den vil prioritere framover. Innledningskapittelet *En god start* og *Barnehagesektorens framvekst i Norge* er derfor av særlig interesse for å forstå hvordan barnehagen legitimeres politisk. Kapittelet understreker at et gjennomgående mål for regjeringens utdanningspolitikk er å skape et utdanningssystem som gir like muligheter for læring og som utjevner dagens sosiale skjevheter i elevenes utbytte. Videre står det at et barnehagetilbud av høy kvalitet kan bidra til sosial utjevning, tidlig innsats og livslang læring. Det vises i den forbindelse til Stortingsmelding 16 (2006 - 2007) .. og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*, og til Stortingsmelding 31 (2007 - 2008) *Kvalitet i skolen*.

Med tidlig innsats menes både et godt pedagogisk tilbud fra barna er små, og at problemer forebygges eller løses tidlig i hele utdanningsløpet. Det refereres til Fordelingsutvalget² som påpeker at deltakelse i barnehagen og det øvrige utdanningssystemet har stor innvirkning på sosiale forskjeller senere i livet. Det vises videre til at forebyggende arbeid lønner seg og at tidlig innsats i barnealderen gir stor avkastning både for den enkelte og for samfunnet. Barnehagen legitimeres som en virksomhet som lønner seg for å kunne oppnå ønskete politiske målsetninger. Barnehagen forstått som en teknisk praksis der spørsmålet «What works?» (Dahlberg og Moss 2006:2) blir styrende. Med det menes en forståelse der man ønsker å måle forskjellige barnehagepraksiser for å oppnå og sikre et ønsket resultat. Denne forståelsen har dype historiske røtter knyttet til troen på at komplekse spørsmål om utdanning, barndom og kvalitet kan reduseres til tekniske diskusjoner med vekt på gitte kriterier. Å ha politiske mål for barnehagen er en viktig og nødvendig regjeringsoppgave. Likevel ligger det en fare for at barnehagen i denne meldingen i for stor grad legi-

timeres som et virkemiddel i utjevningspolitikken og for skoleelevers læringsutbytte. Dermed kan barnehagens demokratiske praksis, det at barn leker og lærer fordi det er viktig for dem her og nå, bli mindre vektlagt. Dette inntrykket forsterkes når de foreslåtte tiltakene beskrives.

Likevel, det skrives om at barnehagens egenart skal bevares og om at læring og omsorg må bygge både på et her og nå-perspektiv og et framtidsperspektiv. Det er viktig. Men som Peder Haug (1995: 32-33) skrev om Grunnskolereform 97, har også store deler av dette politiske dokumentet et høy generalitetsnivå. Det bidrar til at utsagn tilslører og harmoniserer det motsetningsfylte mellom både å skulle forberede for skole og senere liv og å være et viktig sted for barns leke- og lærelyst mens de er i barnehagen. Dermed kan dette leses som et forsøk på å love noe som jeg ikke tror på.

Blant annet avsluttes teksten under *Mål 2 Styrke barnehagen som læringsarena* med at barn skal være godt forberedt når de begynner på skolen. Under vurdering av måloppnåelse om kvalitet på læringsmiljøet skal det utarbeides indikatorer for et særlig pedagogisk opplegg for femåringer, et særskilt opplegg for språkstimulering, og for overføring av skriftlig informasjon til skolen. Dermed over-skygger den skoleforberedende tradisjonen og en teknisk praksis meldingens gode intensjoner om å utvikle barnehagens egenart og barnehagens her og nå-perspektiv. Forslaget om å innføre tilbud om språkkartlegginger til alle barn som går i barnehagen, understreker ytterligere denne retningen.

Barnehagen i Kunnskapsdepartementet ga forventninger om større overføringer til barnehagesektoren og tyngre satsing på barnehagen som læringsarena. Noen var skeptiske og andre begeistret for dette. Skeptikerne hevdet at barnehagens egenart risikerte å gå tapt i et departement som ville påtvinge barnehagen skolens premisser. Et spørsmål som ble stilt var om utdanningssystemet i Norge var modent for å inkludere barnehagen i sin politikk slik at både barnehagens og skolens historie og idégrunnlag kunne vitalisere og fornye begge institusjonene (Jansen, Pettersvold, Østrem 2006). Barnehagepolitikk og barnehagepedagogikk er ikke nøytrale konstruksjoner. Pedagogikk kan aldri løsrives fra samfunnsmessige og verdibaserte vurderinger. Det er fort gjort at de som arbeider med



barnehagepolitikk og barnehagepedagogikk preges av internasjonale tendenser i land som ønsker å gjøre barnehagen til et tiltak for å styrke sin posisjon i det globale kunnskaps- og konkurransesamfunnet (Tveter Thoresen 2005).

Den skoleforberedende tradisjonen dominerer

Barnehagen har i offentlige dokumenter fram til vår tid vært legitimert på flere måter, fordi den skulle favne mange oppgaver. Den har blitt forstått som et velferdsgode knyttet til både familie, likestillings- og arbeidsmarkeds-politikk. Videre har den vært forstått som et sosialpolitisk forebyggende tiltak i helse- og sosialpolitikk. Mens forbindelsen til utdanningssystemet i alle år har vært utydelig, har forbindelsen til hjemmet vært sentral (Jansen 2000). Kvalitetsmeldingen følger den nye rammeplanen når det gjelder å legitimere barnehagen som viktig som noe annet enn et privat hjem. I denne meldingen er forbindelsen til skolen tydelig. Men når barnehagen i så stor grad leses som en skoleforberedende virksomhet, blir dens funksjon å betjene andre

institusjoners interesser heller enn å være en betydningsfull virksomhet for barns vennskap, virketrang og medborgerskap mens de er barnehagebarn. Dermed kan diskusjonen om å utvikle barnehagens egenart komme i skyggen av den forberedende virksomheten i barnehagen.

Barnehagen kan ikke hvile på honnørord som «barnehagens egenart» og «her og nå-perspektiv». Den må finne sin plass og sin kvalitet som noe annet enn både hjem og skole, og kunne være av betydning for begge. Den må legitimeres i dette spenningsrommet, og førskolelærerne må kunne håndtere de spenningsene dette medfører for barnehagens praksis.

Kvalitetsmeldingen utfordrer og truer barnehagen fordi meldingen legitimerer barnehagen ved å foreslå tiltak koblet til en skoleforberedende og teknisk praksis. Dette til tross for at meldingen også har velskrevne avsnitt om den norske barnehagetradisjonen. Den politiske behandlingen av de foreslåtte utredningsarbeidene vil vise om skeptikerne får rett. Det er grunn til å være på vakt.



Om artikkelforfatteren: Turid Thorsby Jansen er førstelektor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold (foto: Arne Solli).

Referanser:

- Dahlberg, G. og Moss, P. (2006) *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: RoutledgeFalmer.
 Haug, P. (1995): «Om politisk styring av utdanningsreformer» i Skram D. (red.) *Det beste fra barnehage og skole – en småbarnspedagogikk*. Tano.
 Jansen, T.T. (2000) *Barnehage- verken eller? Om barnehagens egenart*. HIO Hovedfagsrapport 2000/10. høgskolen i Oslo.
 Jansen, T.T, Pettersvold, M., Østrem, S. (2006) «En ny epoke : barnehagen i Kunnskapsdepartementet». Første Steg.
 Thoresen, I.T. (2005) «Barnehagen på skolevei». *Bedre barnehager* 2/2005.

- 1 OECD (2006): *Starting Strong II Early childhood education and care*
- 2 NOU 2009:10 *Fordelingsutvalget Finansdepartementet*

Barnehagen som arena for strategisk handling

Kunnskapsdepartementet søker forskerstøtte for å få kunnskap og makt til å styre barnehagen, men spørsmålet er om ikke styringen vil styre barnehagen bort fra det beste i barnehagetradisjonen, spør artikkelforfatteren.

Av Brit Nordbrønd

Stortingsmelding nr 41 *Kvalitet i barnehagen* har innledningskapittelet overskriften *En god start*. Regjeringen vil «ta vare på og videreutvikle det beste i barnehagetradisjonen i Norge. Den bygger på en helhetlig tilnærming til omsorg og læring og respekten for barndommens egenverdi. Barnehagens egenart skal bevares samtidig som barnehagens innhold og oppgaver skal utvikles videre i takt med samfunnsendringene og ny kunnskap og innsikt¹». Dermed slår regjeringen fast at det beste ved barnehagetradisjonen i Norge skal bevares og legges til grunn for innhold og oppgaver som skal utvikles videre i takt med samfunnsendringer og ny kunnskap og innsikt. Men hva slags ny kunnskap og innsikt er det regjeringen viser til?

Min påstand er at intensjonene om å ta vare på og videreutvikle det beste i barnehagetradisjon i Norge får trange kår ut fra begrunnelsene for kvalitetssatsningen knyttet til hovedmålene: Å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, styrke barnehagen som læringsarena, og å sikre at alle barn skal få delta i et inkluderende fellesskap.

I meldingen står det at forskningsbasert kunnskap er en forutsetning for kvalitetsutvikling i barnehagesektoren. Det er verdt å merke seg at Kunnskapsdepartementet (KD) ikke sier hva som forstås med kvalitet, trass i en melding som benytter kvalitetsbegrepet 347 ganger. Og forskning om og for barnehager er nødvendig både for å utvikle praksisfeltet og for å kunne drive god politikkutforming

(s. 42). Hva slags oppdatert og ny kunnskap bygger så regjeringen forslagene i kvalitetsmeldingen på?

«Regjeringen er opptatt av barnehagens potensial som arena for tidlig innsats og sosial utjevning. (...) Det er godt dokumentert at de første årene i menneskers liv både er læringsintensive og at grunnlaget for livslang læring blir lagt tidlig.² (...) Barnehagens innsats for sosial utjevning må bygge på kunnskap om faktorer som hemmer og fremmer læring og utvikling i alderen 0-6 år.» (s. 47)

I SØF-rapporten (2006)³ sies det: «Ny forskning innen barnepsykologi viser at de forskjellige utviklingsstadiene er kritiske for dannelsen av individuelle ferdigheter og egenskaper. Rapporten diskuterer om særskilte tiltak i ung alder er en samfunnsøkonomisk lønnsom investering.» (s. 1) Særskilte tiltak, ferdighetsstimulerende førskoletiltak, er beskrevet som *intervensjonsprogram*⁴. Kvalitetsmeldingen bygger på forskning fra denne rapporten. Ved nettsøk på referansene kvalitetsmeldingen bygger sine begrunnelser på, synes kunnskap fra forskermiljøer knyttet til hva Kvernbekk (2005) betegner som *utsideposisjoner* å dominere⁵. Denne forskerposisjonen vil gi KD kunnskap og makt til å styre barnehagen, men spørsmålet er om ikke styringen vil styre barnehagen bort fra det beste i barnehagetradisjonen?

Inkluderende fellesskap?

Ett hovedmål med kvalitetssatsningen er at alle barn skal få delta i et inkluderende fellesskap: «Ulikheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse, og kan bidra til aksept for og anerkjennelse av ulikheter⁶.» (s. 95)

Hvilke tiltak foreslår regjeringen for å fremme deltakelse i et inkluderende fellesskap? Det er interessant å merke seg KDs bruk av begrepet *delta*. Det handler først og fremst om å ha en plass i barnehagen: «Barnehagen er

en viktig inkluderings- og språkopplæringsarena. Regjeringen har som mål å øke deltakelsen av minoritetsspråklige barn i barnehagen.» (s. 93) Videre vises det til undersøkelser med «barn i risikogruppe» (foreldre med lav inntekt, aleneforsørgere, innvandrere, og så videre), som vil ha bedre muligheter for å lykkes videre i utdanningssystemet dersom de har gått i barnehage (s. 90).

Når alle barn har fått barnehageplass, synes metoden for deltakelse i et inkluderende fellesskap å være *språkkartlegging av enkeltbarn*. Språkstimulering er en av barnehagens viktigste oppgaver (s. 68): «Departementet vil innføre krav om at alle barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging ved treårsalderen.» (s. 98) Det er verdt å merke seg språkbruken her, *krav om tilbud*. Som *treåringer* skal alle i samme støpeskje. Hvordan kan dette bidra til fellesskap tuftet på respekt for og anerkjennelse av ulikheter?

Jorunn Phil (2005), viser at parallelt med at skolen ble mer formelt inkluderende, «økte seleksjonen og segregeringen innenfor enhetsskolen». (s. 167)

I rammeplanen av 2006) er fellesskap, mangfold, solidaritet, deltakelse, medvirkning, danning, toleranse og demokrati sentrale verdier. Disse verdiene knyttet til det å være *aktiv deltaker i inkluderende fellesskap* er vanskelige å spore som begrunnelser for tiltakene i kvalitetssatsningen.

I meldingen står det at læring foregår gjennom lek og hverdagsaktiviteter, og læring og omsorg skal sees i sammenheng. Denne tradisjonen ønsker regjeringen å hegne om⁷. Videre står det at lek har egenverdi, den er en grunnleggende livs- og læringsform. Det vises til FNs barnekonvensjon som ser på leken så betydningsfull at barn gis rett til lek. Barnets egne interesser og spørsmål skal danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen⁸ (ss. 61, 62).

Trass i dette er et av KDs tiltak at KD «vil vurdere om målene knyttet til fagområdene i rammeplan kan tydeliggjøres». KD bygger på Fordelingsutvalgets uttalelser om at rammeplanen ikke inneholder konkrete læringsmål, heller ikke krav om at barna daglig skal delta i læringsaktiviteter planlagt og ledet av voksne.



Artikkelforfatteren: Liv Nordbrønd er høgskolelektor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (foto: Erik Sundt).

Og dersom læring i barnehagen i altfor stor grad baserer seg på barnets eget initiativ og nysgjerrighet, vil de barn som har best evne til å uttrykke sin nysgjerrighet få størst læringsutbytte (s. 76). Det er fristende å spørre om ikke dette resonnementet er uttrykk for en *utsideposisjon*?

Andre tiltak som skal styrke barnehagen som læringsarena er blant annet å utarbeide nye bestemmelser om dokumentasjon og vurdering av enkeltbarn og barnehagens pedagogiske arbeid og utarbeide faglige kriterier for å sikre god kvalitet i dokumentasjons- og vurderingsarbeidet. Tiltaket begrunnes med at KD ønsker å demme opp for et mer *instrumentelt syn på barn*⁹, og derfor ønsker å klargjøre dagens regelverk (s. 80).

Er dette å *hegne om* verdier som respekt for barnedommen, for barn som deltakere i lek,

omsorg og læring i hverdagslivet i barnehagen?

Tidlig innsats i livslang læring – en god start?

Fokus på *tidlig innsats* i livslang læring synes å begrunnes ut fra internasjonal nyttetenkning. Alt i innledningen vises det til SØF-rapporten, tidlig innsats i småbarnsalderen gir stor *avkastning*¹⁰ både for den enkelte og for samfunnet (s. 6).

Vislie (2008)¹¹ knytter betegnelsen livslang læring hovedsakelig til organisasjonene OECD (= Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) og EU. Hun viser til at organisasjonenes standard for utdanning de siste tiårene primært har vært basert på engelsktalende samfunns nyliberalistiske ideologi. De øvrige vestlige landene, de nordiske inkludert, har uten tvil blitt berørt av denne ideo-

logien. OECDs program knyttet til livslang læring har hovedfokus på ferdigheter, resultater, tester, internasjonale standardverdier og sammenligninger på tvers av landene.

Det synes som om all oppmerksomhet rettet mot at Norge skårer lavt på de standardiserte testene som PISA (= Programme for International Student Assessment), har konsentrert fokuset på tidlig innsats. Ny kunnskap i psykologi, om læringsintensive faser, brukes strategisk ut fra nytteperspektiv. Og spørsmålet er om ikke, med Habermas' begreper, systemverdenen med sin nyttelogikk og språk er i ferd med å kolonisere hverdagslivet i barnehagen, den livsverdenen hvor samhandling mellom likeverdige skal råde? Og barnehagen reduseres til arena for strategisk handling?



Litteratur og offentlige publikasjoner

- Alvestad, M., Johansson, J-E, Moser, T., og Søbstad, F. (2009): Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. Nordisk barnehageforskning. Volum 2 nr 1.
- Borg, E., Kristiansen, I-H, & Backe-Hansen, E. (2008): Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt. NOVA-rapport nr. 6.
- Bremnes, R., Falch, T. og Strøm, B. (2006): Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak. SØF-rapport nr. 4.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2005): Lov om barnehager.
- KD (2006): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- KD (2006-2007): St meld nr 16 Og ingen stod igjen..Tidlig innsats for for livslang læring.
- KD (2007-2008): St meld nr 44. Kvalitet i skolen.
- KD (2008-2009): St meld nr 41. Kvalitet i barnehagen.
- Kvernbekk, T. (2005): Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis. Oslo: Fagboklaget.
- Nordbrønd, B. (2005): Markedsliberalistisk ideologi. Bedre barnehager skriftserie 2.Nordbrønd, B. (2008): Styreperspektiv på kvalitetsreformen. Barnehagefolk nr 2.
- Otterstad, A. M. og Nordbrønd, B. (2008:4): NOVAs mangelfulle

- forståelse av norsk barnehageforskning. Første steg nr 4.
- Phil, J. (2005): Etnisk mangfold i skolen Det sakkyndige blikket. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjerveheim, H. (1976): Deltaker og tilskodar I: Deltakar og tilskodar og andre essays. Oslo: Tanum-Norli.
- Vislie, L. (2008:3): Lifelong learning. A new framework for education in a era of globalization. I: Nordisk pedagogik.
- Østrem, S. mfl (2009): Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold. Rapport 1.

Noter

- 1 KDs Faktablad om de viktigste punktene i meldingen
- 2 Min understrekning
- 3 SØF står for Senter for økonomisk forskning AS Trondheim. Rapporten heter «Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak» og er utarbeidet på oppdrag fra KD
- 4 Intervensjon blir i Kunnskapsforlagets Fremmedordbok beskrevet som inngripen
- 5 Se Otterstad og Nordbrønd (2009) om kritikk av NOVA-rapport om barnehageforskning
- 6 Min understrekning
- 7 Min understrekning
- 8 Jmfør Rammeplan (2006)
- 9 Min understrekning
- 10 Min understrekning
- 11 Vislie, L (2008): Lifelong learning A new framework for education in a era of globalisation. Undertegnede er ansvarlig for oversettelse til norsk



Frie tanker rundt Stortingsmelding 41:

Kvalitet i barnehagen OM DET VAR!

Vi har fått en kvalitetsmelding som i høy grad betrakter barn med et ovenfra og ned-blikk. Ville det ikke vært bedre å forsøke å innta barneperspektivet? Ville ikke det vært et rimelig krav, av hensyn til barna?

Av Kjetil Steinholt og Mariann Doseth

Filosofen Ludwig Wittgenstein var en sommerdag i 1921 på vei ned til sin hytte «Østerrike» rett ved Eidsvatnet. Han var visstnok sikker på at når han kom til hytta så ville det være en overraskelse der. Det var det ikke. Da ble han mektig overrasket. Da vi rett før sommerferien 2009 gikk til bokhandleren for å hente et eksemplar av Stortingsmelding 41 (2008

– 2009) *Kvalitet i barnehagen* hadde vi på følelsen av vi denne gangen kom til å bli overrasket. Det ble vi ikke. Og det ble vi faktisk overrasket over. Vi hadde forventet at en SV-minister nå endelig så muligheten til å lage en melding med nye visjoner for barnehagen og legge pedagogikken åpen for entusiasmens fristelser. Vi ble skuffet. Selv på en god dag kan det være vanskelig å finne noe nytt og fristende i denne meldingen. Vi har lest og hørt alt tidligere, i rammeplanene, i stor-

tingsmeldingene 16, 27 og 31, barnehageloven, ulike rapporter fra departementet, kartleggingsstudier og konferanser.

Ingen er djerpe nok til å tvile på at barnehagene bør bli best mulig. Likevel er det vanskelig å måle hva god eller høy kvalitet i barnehagen er. I meldingen kommer det frem at kvaliteten «først og fremst er avhengig av de menneskelige ressursene». Pedagogene blir sett på som «kjerneressursen» i kvalitetsarbeidet. Derfor er målet å få en høyere pedagogtethet, altså flere pedagoger, slik at man kan innfri dagens pedagognorm. Samtidig er man opptatt av å få «flere yrkesgrupper inn i barnehagen», grupper som ikke skal erstatte pedagogene, men heller være et viktig supplement til barnehagens samlede kompetanse. Disse skal fungere som hjelpepiker og pedagogisk vedheng i den forstand at det er de «skal iverksette store deler av det pedagogiske opplegget som den pedagogiske ledelsen» bestemmer. Også denne gruppens kompetanse bør heves gjennom «tilpasset videreutdanning og andre tiltak». Siden barnehagen «er en del av utdanningsløpet» kreves det mer pedagogisk kompetanse blant alle ansatte i barnehagen. Kvaliteten i barnehagen blir best når pedagogtetheten er størst. Kvalitet og

pedagogikk går altså hånd i hånd. *OM DET VAR!*

Regjeringen holder fast ved at arbeidet med å styrke barnehagen som læringsarena ikke skal innebære å gjøre barnehagen til skole. Tvert om skal barnehagen ha en egenverdi i utdanningssystemet. Kartlegging av barns språkutvikling tidligst mulig, språkkoffert og overføring av skriftlig dokumentasjon fra barnehage til skole, såkalt informasjonsflyt, er verdier som skal styrke kvaliteten i barnehagen. *OM DET VAR!*

Læring og livslang læring

Læring går igjen gjennom hele meldingen: «Helhetlig læringssyn», «læringsevne», «læringsmiljø», «læringsprosesser», «læringsutbytte», «læringsstrategier» og ikke minst «læring gjennom lek». At læring er viktig er noe alle vet. Ingen er djerve nok til å tvile på det. Derfor er det ikke merkelig at meldingen påpeker at «barn lærer fra morgen til kveld». Likevel pekes det på at en av pedagogenes viktigste oppgaver er å utvikle læringsstrategier slik at de kan stille «krav til barns læringssevne» og ut fra dette spille en aktiv rolle «når det gjelder barns læringsprosesser». Det sentrale blir nå «hva barn skal lære i barnehagen og kunnskap om hvordan små barn lærer». Men hva barn helt konkret skal lære i barnehagen og hvorfor, er det ennå ikke populært i si for mye om, selv om den reviderte rammeplanen gir noen solide spor gjennom vektleggingen av sju bestemte fagområder: «Barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder... og innholdet skal være variert ut fra de rammene fagområdene skisserer». Meldingen påpeker at barn lærer uhemmet i «formelle og uformelle situasjoner, og at de er født til å lære». Men det gjelder dessverre ikke alle barn: «Personalet i barnehagen skal ha et aktivt forhold til barns læringsprosesser og vekke interesse for læring hos alle barn.» Noen barn lærer altså ikke «fra morgen til kveld». *OM DET VAR!*

Her og der dukker det opp et politikerpopulært OECD-begrep: Livslang læring. I meldingen står begrepet sentralt. I barnehagen «skal barna få en god start på den livslange læringen»...«grunnlaget for livslang læring blir lagt tidlig»...«småbarnfasen skal etterfølges av livslang læring». Dette betyr at alle som er oppdragelige også må forholde seg til forestillingen om læring som norm: «Dette er viktig for å kvalifisere barn til å møte et samfunn i rask endring.» Alle barn har, som det står i meldingen, en vilje eller trang til å lære; de har den som en naturlig menta-

litet. Ikke bare lærer de hele tiden; de skal også oppmuntres til å gjøre det (helst innenfor fagområdenes rammer).

Alle barn alltid?

Og det skal gjelde alle barn. Alle barn bør bli en del av et slikt livslangt læringsmiljø. Men det er ikke alltid tilfelle. Livslang læring fremstår i meldingen som en mulighet og et naturlig mål for alle barn. Det er vel ingen som er så djerve at de tviler på at vi lærer hele livet, i alle sammenhenger, formelt og uformelt. Samtidig vil det alltid være noen barn som ikke har forutsetningene til å bli med på dette rotteracet. Ikke alle inkluderes.

Alle barn betyr ikke alle barn. Det er kun de barna som har forutsetningene for å delta det snakkes om. Hva vil skje med dem som ikke velger å være med på en slik livslang læring? Eller de som av ulike grunner ikke kan være med. Eller de som ønsker å gå en helt annen, kanskje mer kreativ, vei? Det er nettopp disse barna som har behov for normalisering. Det er disse barna, ofte svakt eller skjevt «stimulert» hjemmefra, «som krever ekstra oppmerksomhet og som av ulike grunner viser lite engasjement eller unngår bestemte læringssituasjoner». En slik praksis vil skape nye former for ekskludering; ikke alle vil gjennomføre gode beslutninger, ikke alle vil velge ut fra sine evner, ikke alle vil delta i livslang læring. Men gjennom tidlig innsats er det likevel mulig og ønskelig å «bryte barns uheldige utviklingsmønstre». Livslang læring griper tak i barna og forbereder dem til en fremtid. Det er ikke så rart; alle regjeringer bør ha en visjon om fremtiden. Styring av barns læringsprosesser betraktes som et viktig, nødvendig og ikke minst rettferdig middel for ikke bare å kunne nå, men fungere i en slik fremtid; «det fremtidige kunnskapssamfunnet». På denne måten vil barna få «de forutsetningene som kreves for å lykkes i skoleløpet». *OM DET VAR!*

Forskning og omstridt forskning

Meldingen forteller oss at «forskningsbasert kunnskap er en forutsetning for kvalitetsutvikling i barnehagesektoren». Videre står det at «departementet har et ansvar for å sikre at det finnes forskningsmiljøer som har kompetanse til å utvikle relevant kunnskap». Dette er viktig i en tid hvor det «finnes lite nordisk forskning, både når det gjelder forhold i utdanningssystemet som har betydning for sosial utjevning (longitudinell studier på individnivå)... og når det gjelder forskningskompetanse på barnehageområdet». Vi har altså sparsomt med forskning å bygge på. Likevel;

meldingen henvender seg til, og bruker der det trengs, både norsk og internasjonal forskning for å legitimere utdanningspolitiske perspektiver. Faktisk så hyppig at man skulle tro at det var mer enn nok med relevante vitenskapelige studier på området allerede.

Det er derfor høyst besynderlig at en kunnskapsminister fra et parti som alltid har vært opptatt av å kritisere «vitenskap brukt som ideologi», og å avsløre «falsk bevissthet» nå bruker konvensjonell og omstridt vitenskapelig kunnskap som selve jokersen for å få barnehagekabalene til å gå opp. Hele veien, fra side 1 til 117, dukker forskningen opp. La oss gi noen eksempler: «Dette underbygges også av forskning som viser at forebyggende arbeid lønner seg»...«flere internasjonale undersøkelser viser at det er sammenhenger mellom barnehagedeltagelse og senere skoleresultater»...«internasjonale undersøkelser har også påvist positiv sammenheng mellom barnehagedeltagelse og kognitiv utvikling»...«Forskning viser at barn i barnehage med godt språkmiljø har bedre forutsetninger ved skolestart enn barn som passes hjemme»...«data viser at barn som passes hjemme har forsinket språkutvikling»...«Forskning viser at barn, gitt optimale vilkår, har en naturlig motivasjon til impulsiv lek og bevegelse»...«forskning viser at barns utvikling kan ha sammenheng med foreldrenes levekår.» *OM DET VAR!*

Overraskende nok står det i meldingen noe om barns medvirkning, at «de skal få gitt uttrykk for sitt syn» og være deltakere i «planlegging og vurdering». Men det er det. Det er ikke ofte vi i 2009 møter en tekst som til de grader taler for andre. Barna blir nærmest et offer for det vi kan kalle en total barnsliggjøring. Vi har en melding som i høy grad betrakter barn og barndom fra de voksnes perspektiv og ned. Ville det ikke vært bedre å bruke litt mer tid på barna og deres perspektiv- og undringsrikdom og så forsøke å betrakte barn fra barnet og opp? Ville ikke det vært et rimelig krav, for barn? *OM DET VAR!*



Om artikkelforfatterne: Kjetil Steinholt er professor i pedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim og professor II ved Norges idrettshøgskole (NIH). Mariann Doseth er mastergradsstudent ved NTNU (egne bilder).

Gjennomsyret av OECDs økonomiske mål

Artikkelforfatterne spør om det er OECDs og PISAs økonomisk motiverte læringsindikatorer som nå skal bestemme barnehagens pedagogiske innhold. Hvis svaret er ja, går de imot.

Av Ann Merete Otterstad
og Hans Jørgen Braathe

Barnehagens identitet og egenart utsettes for et massivt læringstrykk i Stortingsmelding 41 (2008 – 2009) *Kvalitet i barnehagen*. Regjeringen vil styre kriterier for barnehagen som læringsarena. Meldingen er skrevet tett opp til livslang læring-målene til Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) og Programme for International Student Assessment (PISA). Barns og foreldres ønsker om lek, trygghet og trivsel har fått liten plass. Lek og omsorg er klart degradert. Det satses sterkt på livslang læring (Vislie 2008) uten at innholdet i begrepet er gjort rede for på annen måte enn som en videreføring av OECDs politikk om å utvikle læreplanstandarder (s. 17). Hva skal slike standarder inneholde?

I meldingen foreslås en revisjon av rammeplanen og endrede retningslinjer for dokumentasjonsarbeid med begrunnelse i at «barnehagen skal ta alle barns behov for læring og utvikling alvorlig, og ruste det

enkelte barnet for livslang læring» (s. 59). Videre sies at det skal tilbys et læringsmiljø som støtter og utfordrer barns nysgjerrighet og lærelyst som et godt utgangspunkt for sosial utjevning. Her framstår regjeringens barnehagepolitikk som full av paradokser og selvmotsigelser. Eksempelvis presenterer kapittel 9 barnehagens innhold (s. 80). Her beskrives 'det meste og beste' av innholdskvalitet, men når tiltakene fra regjeringen introduseres, handler det om å utvikle faglige kriterier om dokumentasjon av enkeltbarn og effekt av dokumentasjonsverktøy. Det er lite samsvar mellom innholdet i meldingen og de framsatte politiske forslagene.

Økonomiske mål for utdanning

En av de viktigste effektene av OECDs PISA-undersøkelser er fokus på utdanning som indikator på økonomisk status for deltagende land. De komparative undersøkelsene måler skoleelevers *literacy* i lesing, naturfag og matematikk (PISA 2006). *Literacy*, slik det måles i PISA, defineres som elevers evne til å løse hverdagslige problemer ved hjelp av kompetansen i fagene skolen skal ha gitt dem. I kjølvannet av PISA har de fleste involverte land

endret politiske mål for utdanningssystemet i tråd med undersøkelsenes indikatorer (Grek 2009). I meldingen tilpasses barnehagens læringssyn til OECDs kriterier.

Barnehagen – for barn?

Fagområdet *Antall, rom og form* i rammeplanen peker i retning av at matematikk-læring i barnehagen er nødvendig for barns skoleforberedelse (jf. sosial utjevning). Forfatterne av matematikkverktøyet MIO (Davidsen, mfl, 2008), knyttet til Nasjonalt senter for matematikkopplæring, har hittil fått liten offentlig oppmerksomhet. Observasjonsheftet kategoriserer barnet ut fra høy, delvis og manglende matematikkmestring. Hvordan tenker regjeringen seg de sju nasjonale sentrenes faglige posisjon? Vi har fått opplyst (fra faglig kilde) at kartleggingsverktøyet bygger på PAC (*Progress assessment chart of social and personal development*), dog bygd på samme lest som TRAS. Modellen baseres på retardasjonsforskning, omarbeidet og ment å være tilpasset alle barn i Norge.

Vi spør om det pedagogiske innholdet i barnehagen nå skal tilpasses PISAs læringsindikatorer? Det er ikke slik vi vil at barnehagen skal utvikles i årene som kommer. Peder Haug skrev boken *Barnehagen - for barn?* i 1979. Han spurte om barnehagen utvikles i tråd med barns interesser. Vi er ikke sikre på om dette spørsmålet er mulig å stille for dagens regjering.

Litteratur:

Davidsen, H. S., Løge, I. K., Lunde, O., Reikerås, E., Dalvang, T. (2008). MIO. Matematikken – Individet – Omgivelsene. Håndbok. Forum for matematikkmestring. Oslo. Aschehoug
Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect in Europe. *Journal of Educational Policy*, Vol. 24, No. 1, s. 23-37.
Gunzburg, H. C. (1974). <http://www.isp.uio.no/Testkatalog/#B159>, <http://www.isp.uio.no/Testkatalog/#B160>, <http://www.isp.uio.no/Testkatalog/#B161> (lest 10.08.09)
Haug, P. (1979). *Barnehagen for barn?* Oslo. Det Norske Samlaget
Kunnskapsdepartementet (2009). Stortingsmelding 41. Kvalitet i barnehagen (2008-2009)
PISA (2006). *Assessing Scientific,*

Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA. OECD Publishing PISA 2006: Executive Summary OECD 2007 in www.pisa.oecd.org (lest 15.06.09)
Vislie, L. (2008). *Lifelong learning. A new framework for education in an era of globalisation?* *Nordisk Pedagogik*, nr. 3 s. 161-170

Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA. OECD Publishing PISA 2006: Executive Summary OECD 2007 in www.pisa.oecd.org (lest 15.06.09)
Vislie, L. (2008). *Lifelong learning. A new framework for education in an era of globalisation?* *Nordisk Pedagogik*, nr. 3 s. 161-170



**Om artikkel-
forfatterne:**

Ann Merete Otterstad er førstelektor i pedagogikk, Hans

Jørgen Braathe er førstelektor i matematikk, begge ved Høgskolen i Oslo (foto: Otterstad: Stig Marlon Weston, foto Braathe: copyright HiO).



PÅ SIDEN

Det er noe som skurrer her!

Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* står som en manifestasjon på at det nærmest ensidige fokuset på utbygging nå er over. Vi er på vei fra kvantitet til kvalitet! Eller taler departementet med barnehagepolitisk kløvet tunge?

Regjeringen gir i meldingen klare lovnader om å ta vare på den norske barnehagetradisjonen og barnehagens egenart. I to ulike passasjer plasseres den norske barnehagen innenfor den sosialpedagogiske tradisjonen, som ses som en motsetning til den skoleforberedende. Dette er i seg selv ikke oppsiktsvekkende. Det spesielle er hvordan de to modellene presenteres og hvordan en ny kurs for utviklingen av barnehagens innhold og oppgaver settes. *Det er noe som skurrer her ...*

Vi mener at dette skurret, som på mange måter gjennomsyrrer meldingen, må sees i sammenheng med begrepet diskurs. Dette er avledet av det latinske ordet *discurro*, som betyr å løpe hit og dit eller i ulike retninger. Meldingens innhold løper ofte i ulike retninger og etterlater seg på den måten en stor mangel på sammenheng og mening. Dette blir særlig tydelig når den sosialpedagogiske og den skoleforberedende tradisjonen presenteres som barnehagepedagogikkens ytterpunkter.

Først omtales den sosialpedagogiske tradisjonen i positive ordelag. Helhetlig tilnærming til læring og omsorg, synet på barndommen som en livsfase med egenverdi, og vektlegging av barns medvirkning trekkes frem. I tillegg presiseres det at Norge brukes som eksempel på et land der alle barn i alderen null til seks år er del av det samme systemet (the unitary system); et system som presenteres som

den riktige veien å gå for barnehagene i fremtiden. Siden fremstilles den skoleforberedende barnehagemodellen nokså negativt. Sverige løftes frem som eksempel «der förskolan har fått økt skoleforberedende betydning, oppdraget er blitt snevrere med større fokus på språkutvikling og barns utvikling, prestasjoner og ferdigheter kartlegges og bedømmes i økende omfang» (s. 76).

Men hva er det så som skurrer? Regjeringen vil jo både ta vare på den norske barnehagetradisjonen og egenarten. Den har sågar forstått at disse er skrevet inn i en sosialpedagogisk barnehagediskurs med dype røtter.

Tiltak som skaper skurr

Det er tiltakene i meldingen som skaper skurret. Tiltakene tydeliggjør at det løpes i ulike retninger. Et utsagn som: «Systematisk læringsarbeid, kartlegging, dokumentasjon og vurdering av barnas utvikling og ferdigheter må ikke føre til at barnehagens egenart svekkes (s. 79)» etterfølges av tiltaket å «innføre krav om at alle barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging ved tre års alder (s. 98)». Et annet tiltak er å foreslå å innføre «krav til alle barnehager om å overføre skriftlig dokumentasjon fra barnehage til skole om barns interesser, lek, læring og utvikling (s. 85)». Denne «dokumentasjonen skal ikke fokusere på barnas ferdighetsnivå etter gitte kriterier», men «kan bidra til at skolen kan legge bedre til rette for indivi-

duelle læringsløp allerede fra skolestart». Samtidig vil departementet «vurdere å tydeliggjøre målene tilknyttet fagområdene i rammeplanen (s. 78)», og «spesielt sette søkelyset på arbeid som kan fremme barns lese- og matematikkforståelse når de kommer på skolen (s. 84)».

Er ikke dette et skoleeksempel på betydningen av begrepet *discurro*? Det løpes fra vern og ivaretagelse av den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen til å akselerere utviklingen i en mer skoleforberedende retning der femåringene må få et «særskilt tilrettelagt pedagogisk tilbud». Plutselig ble yrkestittelen vår, *førskolelærer*, mer trefende enn den noen sinne har vært. Det hjelper lite at departementet vil «endre tittelen fra førskolelærer til barnehagelærer (s. 35)», når barnehagens innhold får en så tydelig skoleforberedende dreining.

Fordelingsutvalgets økonomer

Denne meldingen får oss til å tenke på indianeruttrykket «å tale med kløvet tunge». Det kan virke som om departementet ønsker å tåkelegge budskapet slik at det ikke blir synlig for leseren at Fordelingsutvalgets økonomer (NOU 2009:10) har større innflytelse enn det det barnehagepedagogiske fagfeltet har når barnehagekvalitet skal utvikles.

Indianerne fikk erfare hva blekansikt- enes kløvde tunger førte til for dem. Vår opplevelse er at Kunnskapsdepartementet, med *Kvalitet i barnehagen* taler med kløvet tunge. Og selv om det er et vel pessimistisk fremtidsscenario å tro at barnehagepedagogikkens forkjempere ender som indianere i reservat, må vi, om ikke gå på krigstien, kjempe for at den kjente og kjære indianerbarnesangen ikke må omskrives:

Ti og ni og åtte indianere, sju og seks og fem indianere, fire og tre og to indianere ... og ingen sto igjen ...

Yrkestittelen bør bli barnehagelærer

Vi har ingen førskoler her i landet, vi har barnehager, påpeker synspunktforfatteren. Det er viktig å understreke barnehagens selvstendige verdi og ikke som en forberedelse til noe annet, eller at det dreier seg om noe foreløpig. Yrkestittelen barnehagelærer vil være med på å framheve denne selvstendige verdien.

Av Sonja Kibsgaard

Jeg er utdannet førskolelærer. Førskolelærer. Jeg er altså ikke skolelærer, men lærer i noe som kommer før skolen. Førskolelærere har sin arbeidsplass hovedsakelig i barnehagen. Spørsmålet er derfor om hvorfor de bærer tittelen knyttet til noe som ikke finnes i landet vårt, nemlig førskoler. Det jeg blant annet ønsker å sette fokus på i dette innlegget er hva dette før er, og hva det forventes at barnehagen skal være nå når den snart er et gode forhåpentlig alle kan benytte seg av.

Begrepet førskolelærer sier at jeg er lærer, men lærer for noe som kommer før noe annet, nemlig skolen. Barnehagen er møteplass for barn mellom et og seks år. I barnehagen opplever barn starten på en av de viktigste fasene i livet, ja, kanskje den aller viktigste. Det er i småbarnsalderen barnets utvikling og læring er mest intens. Småbarnsalderen utgjør et viktig fundament i livet. En kan derfor spørre seg hvorfor pedagogikken som settes ut i livet kalles førskolepedagogikk. Den er til i kraft av noe som skal komme etter, nemlig skolen. Hva slags egenverdi har førskolepedagogikk i barnehagen når den skal være noe foreløpig? Hvor merkelig vil det ikke høres dersom skolen ble kalt etterbarnehagen og lærerne etterbarnehagelærere, og pedagogikken etterbarnehagepedagogikk, og elevene etterbarnehagebarn?

Når to ord settes sammen til ett, kan vi si at det sammensatte ordet har to ledd, et forledd og et etterledd. Det er etterleddet som er det viktigste. Ordet skolelærer viser til en lærer og ordet lærerskole til en skole. Ordet før betegner noe som kommer før noe annet, som for eksempel førjulstid som betegner tida før jul. Førjulstid er også kalt ventetid, fordi selve høytiden, den som ventetida er

knyttet til, er jula. Er det et slikt forhold barnehagen skal ha til skolen? Det vil si at barnehagen er til for skolens skyld - ei tid hvor man skal forberede seg på den som skal komme. Det egentlige og viktige.

Hvorfor dette flisespikkeriet? Jo: Når alle barn nå får barnehageplass, blir spørsmålet om at barn skal ha en felles plattform før de begynner på skolen aktualisert. Selv om barnehagens innhold er manifestert en i ny rammeplan som vektlegger læring i større grad enn den gamle (Kunnskapsdepartementet 2006), vil mange hevde at barnehagen bør bli enda mer «skolsk». De vil ta til orde for at førskole for alvor kan bli realisert som erstatning for barnehage. Begreper og betegnelser endres i takt med at nye diskurser inntar plassen for gamle. Jeg spør om vi i dag kanskje heller trenger å endre begrepene knyttet til førskole.

Etter at barnehagen kom under Kunnskapsdepartementet er både barnehagen som institusjon og læringsarena og førskolelærerens yrkesrolle satt i fokus. Er yrkestittelen førskolelærer relevant for pedagogene i barnehagen? Førskole er et begrep som er godt etablert i samfunnet. Begrepet inngår i betegnelser som førskolebarn (ofte barn i barnehage), og førskolelærerutdanning. Yrkesutøverne er altså førskolelærere, og den pedagogikken vi knytter til barnehagen, kalles førskolepedagogikk. Vi har ingen førskoler i Norge. Vi har barnehager. Ved å bruke barnehage som forledd i de nevnte begrepene får betegnelsen en annen verdi, nemlig at begrepet er noe i og for seg – barnehage - som ikke antyder at den kommer før noe annet eller at den er foreløpig.

Begreps historikk

I 1975 kom *Lov om barnehager*. Det ble bestemt

av Stortinget at fellesbetegnelsen på det som før hadde hett daghjem, korttidsbarnehage og barnehage, nå skulle ha fellesbetegnelsen *barnehage* - dette til tross for at førskolelærere i 1968 gjennom Norsk Lærerlag og med stort flertall hadde poengtert at de gikk inn for betegnelsen *førskole* samtidig som de ønsket at yrkestittelen skulle være førskolelærer. De ønsket tittelen endret fra den gamle som var barnehagelærerinne. Yrket hadde den gang lav status. Barnehagen angikk svært få idet dekingen på begynnelsen av 1970-tallet bare var på 2 – 3 prosent. Kanskje bunnset ønsket fra barnehagelærerinnene om tittelen førskolelærer i et behov for samme status og lønn som lærerne i skolen?

På 1960- og 1970-tallet, hvor ytterst få menn arbeidet i barnehagen, ble de ansatte kalt «tanter». Noen steder henger begrepet igjen ennå. Førskolelæreryrket har tradisjonelt vært et kvinne-dominert yrke, og er det selv sagt fortsatt, men ønsket om likestilling med menn var også en grunn for å fjerne både lærerinne- og tantebegrepet. Førskolelærerne hadde et sterkt behov for å markere at de var noe annet enn «tanter». De ønsket å markere avstand til assistentene, samtidig som identifikasjon med lærerne var sterkt tilstede. Kanskje var det derfor mange var fornøyd med tittelen, fordi den både sa noe om at dette hadde med skole å gjøre, og at den status de vant gjennom yrkestittelen lærer ble framhevet. Det var altså mange grunner til at yrkestittelen førskolelærer ble tatt godt imot da den ble en realitet i 1968.

På tide med ny debatt

Begrepene førskole og barnehage er igjen moden for debatt. Er det ikke naturlig at læreren i barnehagen kalles barnehagelærer? Og at barna som går der er barnehagebarn? Noen mener at barnehagelærer gir et tydeligere signal til omverden om barnehagens oppdrag og samfunnsmandat (Juell 2007). Vi har jo ingen førskoler i Norge, hvorfor skal det da hete førskolelærere og førskolebarn? I Adresseavisen 24. januar 2007 uttrykte daværende skolebyråd i Oslo, Torger Ødegaard (Høyre), ønsker om å gå

andre veien. Han vil kalle barnehagen for førskole, noe som faktisk er i tråd med forslaget til førskolelærerne av 1968.

Et viktig spørsmål blir hva begrepet førskole kan erstattes med. Kan småbarnspedagog som begrep være dekkende for førskolelærer i barnehagen? Mange bruker nettopp «pedagogene i barnehagen» som en betegnelse. I dag knyttes begrepet pedagog til undervisning og oppdragelse.

Opprinnelsen til begrepet pedagog var den som fulgte barnet til skolen (pais = gutt, agogos = fører, fra gresk). Læring kunne tenkes å finne sted i samtale mellom den som ledet barnet og barnet - altså en gjensidighet, hvor trolig både barnet og den som fulgte ham lærte mens de vandret til og fra skolen. Dette stemmer godt med det synet som er nedfelt i barnehagens rammeplan, læring skjer gjennom gjensidighet mellom pedagog og barn, hvor barnet er en sentral aktør.

Et annet forslag kan være barnehagelærer som erstatning for førskolelærer. Kanskje er barnehagelærer mer dekkende og mer presist? *Lærer* har tradisjonelt sett vært brukt om den som eier kunnskap og som overfører den til barna. Begrepet «lære bort» understreker dette. Rammeplanens syn på barn hevder at de er sterkt medvirkende til sin egen danning og aktiv i sin egen læringsprosess. Barnet lærer seg. Det er ikke læreren som lærer barnet, Er begrepet *lærer* da forenlig med at barnet er aktør i sin egen læringsprosess?

Er videre begrepet førskole dekkende for det mange ønsker at barnehagen skal være i dag? I dagens debatt, som på 1960- og 1970-tallet, kommer flere synspunkt til uttrykk. Spørsmålet er om førskolelærere i dag vil være enige med sine kolleger fra 1968 som helst ville bruke begrepet førskole i stedet for barnehage.

PISA-press

Noen mener at barnehagen i dag står i fare for å underlegges det «skolske», med vekt på mer lærerstyring og mindre fri lek. Barnehagen kan blant annet få ansvaret for at skoleelever skal gjøre det bedre på tester som for eksempel PISA (= Programme for International Student Assessment). Ifølge PISA ligger norske elever langt nede på skalaen over prestasjoner i teoretiske fag sammenlignet med elever i andre land (jfr Kjærnsli m.fl. 2007). Kravet om fokus på ferdighetsmål i stedet for prosessmål rettes nå fra flere hold til barnehagen og gjør at mange frykter for at barnehagens rammeplan vil bli en ren læreplan i framtida. Dagens rammeplan har ikke mål for hva et barn skal

kunne når de begynner på skolen. Den har formål som er å gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter. De aktivitetene som barna skal gjøre, er knyttet til prosessmål, ikke til målbare ferdigheter ved barnehagetidas slutt.

Mange frykter at barnehagen skal bli underlagt en læreplan, i tråd med den skolen har og dermed står i fare for å miste sin særegenhet og sjel. (se for eksempel Søbstad 2007 i Moser og Røthle). Andre hevder at siden barnehagen er kommet inn under Kunnskapsdepartementet, trenger den en ny identitet som starten på livslang læring med sterkere fokus på matematikk, språk og naturfag. De ønsker et fokus på det skoleforberedende i barnehagen.

To tradisjoner

OECD (Organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling) som består av 30 land i den vestlige verden (pluss Japan) har satt seg et mål for livslang læring for alle. Det er laget to rapporter knyttet til barnehager som et ledd i denne prosessen: *Starting Strong I* (2001) og *Starting Strong II* (2006). *Starting Strong II* tar for seg barnehagevirksomheten i de ulike land og inndeler disse i to ulike tradisjoner; *den skoleforberedende* og *den sosialpolitiske* (se for eksempel Røthle 2007). Den skoleforberedende tradisjonen vektlegger ferdighetsmål innen matematikk, skriftlig og muntlig språkutvikling framfor lek og hverdagsaktiviteter i barnehagen, en modell vi finner i mange land i verden.

Den sosialpolitiske tradisjonen, som tradisjonelt sett har vært den som har dominert barnehagene i Norden, ser læring, omsorg og oppdragelse som uatskillelige komponenter i det daglige arbeidet. Den norske barnehagen har lagt sterk vekt på den sosialpolitiske tradisjonen, men i dag ser en altså krefter som ønsker at barnehagen skal være mer skolerettet.

I dag har barnehagen blant annet gjennom rammeplanen, men også fra foreldre og politikere, fått et tydeligere læringskrav rettet mot seg. Det skisseres blant annet som et hovedmål i kartleggingsmaterialet *A, B, C – 1, 2, 3* (som Oslo kommune har vedtatt at alle barnehager skal bruke) at barnehagen skal være skoleforberedende. Dette kravet øker sannsynligvis ytterligere etter at Norge nå viser seg å ligge langt nede på lista hva angår ferdigheter i norsk, matematikk og naturfagkunnskaper (Kjærnsli m.fl. 2007) sammenlignet med andre land i Europa. Kanskje er dette et argument for at barnehage som begrep må

bli erstattet med førskole?

Barnehagen og skolen er tuftet på ulike tradisjoner i Norge. Det bør de fortsatt være, selv om det er rimelig at barnet opplever skolen som en kontinuitet av barnehagen. Barnehagene trenger fag, men ikke faginndeling av dagen, slik skolen gjør. Fagområdene virker sammen som en helhet og gjennom-syrer de ulike aktivitetene i barnehagen. Lek, læring, utforskning og selvinitierte aktiviteter bør fremdeles stå sentralt, slik den nye rammeplanen (2006) også understreker.

I skolen har holdninger til lekens verdi dreid fra å være et viktig læringspotensial da skolestartalder ble senket til seks år i 1997, til å få skylden for at barn i dag er dårligere lesere enn tidligere. De dårlige resultatene har fått politikere og andre fagfolk til å se til barnehagen, og tanken om «jo tidligere, jo flinkere» har streift mange. Dette skaper nye forventninger både fra foreldre og politikere, til innholdet i barnehagen.

Lek er en viktig læringsarena i barnehagen. Innføringen av senket skolestart i 1997 har frarøvet barna ett år med mulighet til fri lek. Mange mener at dette har vært viktig for barnets læring, mens andre mener at tidlig skolestart har vært en frihetsberøvelse for barnet.

Min samtale med Thomas

Hva ungene mener om dette har det vært lite snakk om. Derfor vil jeg referere til en samtale jeg hadde med Thomas på åtte i 1996, før skolestartalderen ble senket. Jeg var observatør i en første klasse fordi jeg skulle skrive noe om hva senket skolestart ville innebære. Mens jeg holdt på å filme, kom Thomas bort for å snakke om temaet, som tydeligvis hadde engasjert ham: «Æ synes det e for tidlig at man begynne på skolen når man e saks år», sa han. Og da jeg spurte når han mente det er bra å begynne, svarte han: «Ikke før man e sju eller åtte år synes æ man kan begynn på skola.» Som svar på mitt «hvorfor», sa han: «For vi må sitt still så læng. Dæm må få leik sæ litt og vær litt meir i gymmen når dæm e saks år.» Jeg spurte hvorfor han mener det er viktig, og svaret



Artikkelforfatteren: Sonja Kibsgaard er førstelektor ved Droning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim. Hun har skrevet og vært bidragsyter til flere bøker for barnehagen og grunnskolens barnetrinn om pedagogikk og om pedagogisk arbeid med minoritets-språklige barn (foto: Arne Solli).

kom kjapt: «For dæm må leik sæ, væl...og dæm må få læksa når dæm e sæks, og da må dæm begynn på førskolen når dæm e fæm, og det e tidlig, det.» Da jeg spurte hvorfor det er for tidlig, sa han : «For da får dæm itj hell på så mytji med det dæm har lyst til å sänn.» Så fulgte han opp med : «Det kan vær lettår å lær når man bli gamlar.» Jeg, som så dette som en unik sjanse til å få høre hva han la i læring, spurte hva som er lettere å lære, og svaret kom etter en liten tankepause: «Bokstava, rægning og skriving - også tøy ut i gymmen.» Thomas hadde gått i førskoleklasse, som var etablert ved noen skoler før senket skolestart ble en realitet, og jeg spurte hva han lærte på førskolen. Han holdt blikket mitt fast og sa: «Dæm prøve at dæm ska vær rolig på førskolen til dæm ska begynn i første klasse, Når vi spring får vi kjæft, men æ gjør det læll, for æ bli så urolig inni kroppen - inni her.» Han la handflata på brystet sitt mens han så skarpt på meg.

Thomas satte fingeren på noe vesentlig som gjelder barndommen. Det er viktig å leke, hoppe, springe og bevege seg. Han har til og med skjont at voksne ikke har forstått hvor viktig det er å røre på seg, springinga sitter jo i kroppen hans - han bare må. Dessuten blir uttøying i gymnastikkturen noe han knytter til læring, fordi dette tydelig er hans favorittfag. Det er et viktig poeng han tar opp her, nemlig at stillesitting blir en pine. Etter hans mening bør skolestarten ikke senkes, men heves til åtte år!

Flere skoler både i Oslo og i Trondheim har senket skolestarten ytterligere ved å la fem-åringene tjuvstarte på skolen fra januar i det året barna fyller seks. Tanken om at barna blir klokere desto tidligere de starter skoleløpet, i har slått rot hos mange. Tidligere skolestart kan fra skolens side forsvares med at lek og temaarbeide har sentral plass i skolen, og at det på den måten tilpasses de yngste. Lekpregede aktiviteter er imidlertid ikke det samme som lek styrt av barn. Vi kan spørre oss om lek som middel til læring gir bedre kunnskap og læringsmuligheter enn lek som mål i seg selv. Lek er i seg selv indremotiverende, og motivasjon er et viktig grunnlag for læring. Bruk av lek er i utgangspunktet ytre-motiverende for barnet – i og med at det er pedagog, ikke barnet, som er igangsetter. Det ytre-motiverende kan imidlertid bli indremotive-

rende og lystbetont for barnet. Dette skjer når barnet engasjeres og får være aktør og med-virker.

Barnehagens egenverdi

I barnehagen trengs det pedagogene som setter ord på hva det er med leken som er så unikt knytta både til egenverdi og til læring. Pedagogene skal forholde seg faglig til leken og se den som verdi i et lærende perspektiv, samtidig som de skal se at leken er en væremåte for barna som er livsnødvendig for deres daglige liv i barnehagen. Lek for livet! Senere blir det større krav og forpliktelser om å innstille seg og tilpasse seg til rammer, regler og forpliktende hjemmearbeide. Leken skal være ungenes arena! - en arena der barn lærer å ta initiativ, utvikle språk, ta andres perspektiv, samhandle, undre seg, beregne og regne - og ha det artig!

Ettersom barnehagen har vokst seg stor og snart kan tilbys alle, oppdager flere og flere dens egenverdi. Barnehagen er et godt grunnlag for skolen, men er det ønskelig at dette skal være hovedgrunnen til at barn går i barnehagen? For å forberede seg? Barnehagen har gjennom mange år utviklet en identitet knyttet til lek, omsorg, danning og læring. Er det ikke denne tradisjonen barnehagen skal bygges videre ut fra? Barnehagen trenger ikke et innhold hvor skolen er premissleverandør. Barnehagen skal være tilpasset barnehagebarnet, den skal være et sted der barnehagebarn trives og leker fordi de er kreative, nysgjerrige mennesker som ønsker å være sammen med venner og utforske verden rundt seg – ikke primært fordi de skal forberede seg til det som skal komme senere. Ja, jeg sier barnehagebarn, fordi jeg ønsker å forkaste begrepet førskolebarn.

Et viktig spørsmål her er: Hva skal barndommen være godt for? Svaret er enkelt og greit: Godt for barnet! Tidsnok vil barn møte krav om lekser, tidsskjema og oppfylle det som planene sier de skal lære. André Bjerke sier det så betegnende i diktet *Det haster*: «*Les leksene barn, det er stor konkurranse i verden i dag, du må lese på spreng, om landet skal bedre sin handelsbalanse må din karakterbok ha mange*

poeng, bli nyttig for samfunnet, barndommen kaster jo svært lite av seg, se å få barndommen unnagjort, fort, fort, fort.»

Barnehagens identitet

Barnehagen ses nå som et viktig sted for starten på en livslang læring, og trenger kanskje mer enn noen gang før å befeste sin identitet som noe annet enn skole. Dette er et argument for at betegnelsen *barnehage* skal bestå. I en slik identitetskjennelse vil det imidlertid også være viktig at pedagogene som arbeider der får en betegnelse som gir kraft til barnehagebegrepet og dets innhold som noe annerledes enn skolens. Barnehagebarna er tjent med at barnehagen har sin egenverdi, og de som arbeider der og leker der skal skape premissene for hva innholdet skal være. Derfor er debatt viktig, på alle plan, i barnehagen og på skolen, på utdanningsinstitusjonene, blant politikerne, og blant foreldrene. Dersom et endringsforslag om å fjerne begrepet førskole får gjennomslag, vil min egen arbeidsplass også gjennomgå navneskifte fra Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning, til Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagepedagogutdanning. Mer presist, etter min mening. Pedagogikken vil få betegnelsen småbarnspedagogikk og barna som går i barnehagen vil med rette kalles barnehagebarn. Førskolelæreren ville etter en eventuell endring få betegnelsen barnehagelærer, eller kanskje småbarnspedagog?

Begrepene vi bruker har betydning for det de uttrykker. De sier noe om våre holdninger og er ladet med verdier. Det er naturlig at begrepene endres i takt med endringer i samfunnet. Dette skjer på alle plan, og jeg mener at tida nå er moden for en slik begrepsendring relatert til barnehagen.

Hovedhensikten med å være i barnehagen må ikke være at barna skal skoles for det som kommer. For å bruke Thomas' begrep for lek: for å få rike muligheter til «å hell på». (Dette synspunktet bygger på et radiokåseri *Sonja Kibsgaard* holdt i NRK P2 i 2007. Den opprinnelige teksten er bearbeidet av redaktøren til den du leser her.)

Litteratur

Bjerkestrand, M. og Pålørud, T. (2007): Førskolelæreren i den nye barnehagen - fag og politikk. Fagbokforlaget.
Juell, E. (2007): Yrkestittelens signal. Første steg nr. 4/2007.
Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., og Roe, A. (2007): Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006. Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet (2006): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
Løkken, G. (2007): Barnehagepedagogikk og danning. I Moser og Røthle (red.): Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk. Universitetsforlaget
Adresseavisen 24. januar 2007.
Røthle, M. (2007): Norsk barnehagepedagogikk – et historisk og komparativt perspektiv. I Moser og Røthle

(red.): Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk. Universitetsforlaget.
OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development.
Søbstad, F. (2007): Rammeplanen i et kritisk lys. I Moser og Røthle (red.): Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk. Universitetsforlaget.



Om å ake i høstløvet

Vi førskolelærere er flinke til å sette gode hverdagshistorier fra barnehagen inn i faglige og politiske sammenhenger. Kanskje må vi bli enda flinkere til å få fram det viktige som ligger i disse historiene, slik at også andre, kanskje til og med politikerne, forstår hvorfor disse hverdagshistoriene er noe å lære av.

Jeg hadde tenkt å skrive om det nylig avholdte stortingsvalget denne gangen. Jeg hadde tenkt å skrive om hvordan politikken bestemmer rammene for faglige vurderinger i barnehagen, og jeg skulle sitert offentlige dokumenter og ropt et varsku om kapitalismens klamme, styrende hånd som også slår beinhardt ned i omsorgens og pedagogikkens verden. Jeg har ombestemt meg

I stedet vil jeg fortelle en god historie. Som regel er de gode historiene vel så nyttige å referere til som offentlige dokumenter. Kanskje blir de ikke tatt på alvor i samme grad, det får så være, for alvoret i dem er i høyeste grad tilstedeværende likevel. Det kommer bare litt an på hvem som får lov til å definere historienes innhold og betydning.

Høstsprell

Det var en av disse høstdagene hvor luften er krystallklar og de fantastiske fargene leker med hverandre både på bakken og i trærne. En av de dagene hvor både barn og voksne stråler om kapp med solen, bare fordi lufta er ren og det er godt å være ute. Godt å leve. En slik dag kom det ei jente til meg og ba meg ta frem akebrettene. Den sneversynte pedagogen i meg våknet til live og kom med et belærende «akebrettene blir jo ødelagt om vi bruker dem nå som det ikke er snø». Det hadde jeg kanskje rett i, men den kloke jenta visste bedre.

Med tålmodig stemme og møysommelige forklaringer fortalte hun meg hvordan løvet ville gi samme sklieffekt som snøen. Hun pekte på den lille akebakken vår, hvor det åpenbart ikke var mangel på løv. Hun fortalte videre at dersom alle barna hjalp til med å rake løvet mot midten av bakken, ville det bli solid nok underlag til at akebrettene ikke kom borti jord og steiner. Hennes gryende, naturvitenskapelige overbevisning levnet meg selvsgt intet valg: Akebrettene måtte ut. Og like selvsagt fikk hun rett.

Resonnementene satt som et skudd og aking i høstløvet ble dagens store aktivitet. Dugnadsånden var også upåklagelig, ettersom det stadig var løv som måtte flyttes på for å sikre det gode underlaget. Jeg var målløs og full av beundring.

Læringsmål og prosessmål

La meg krydre historien litt ved å referere til et offentlig dokument likevel. I en artikkel tilhørende NOU 2009:10 blir det fremmet ulike reformforslag knyttet til barnehager. Ett av forslagene er å tydeliggjøre læringsmålene i rammeplanen. Artikkelforfatterne har beklageligvis ikke fått med seg at det ikke finnes læringsmål å tydeliggjøre i rammeplanen.

I rammeplanen er det understreket at de målene som er knyttet til fagområdene er *prosessmål*. Å ha læringsprosessen som mål er noe ganske annet enn å ha læringsutbyttet som mål. Det er også noe vi etter min mening kan være stolte av å løfte frem som viktig i barnehagen – læringsprosesser. Tydelige læringsmål åpner derimot neppe

for spontane sprell når «beina er fulle av spring», som Astrid Lindgren ville sagt det. Tydelige læringsmål i en barnehage kan blant annet innebære at alle barna skal vite hvilke leker som tilhører hvilke årstider. Å ake i høstløvet blir dermed feil, samme hvor riktig det føles.

Hverdagshistorier, fag og politikk

Å sette de gode hverdagshistoriene inn i både faglige og politiske sammenhenger, er det alle de som arbeider faglig i barns hverdag som er best til. Det er vi som må ta på oss ansvaret for å fremheve betydningen av de små historiene. Dersom vi blir gode nok til det, vil vi antakelig oppleve at alvoret i historiene blir anerkjent av flere.

Ja, kanskje også av politikere.

I rammeplanen er det understreket at de målene som er knyttet til fagområdene er prosessmål. Å ha læringsprosessen som mål er noe ganske annet enn å ha læringsutbyttet som mål.

-Å se seg selv i speilet er ikke alltid like behagelig

Samtlige 20 førskolelærerutdanninger har nå evaluert seg selv, som ledd i det store evalueringsprosjektet som Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, NOKUT, er i gang med. Lærerne ved Høgskolen i Finnmark mener selvevalueringarbeidet har vært verdifullt, selv om de også har sine kritiske merknader til NOKUTs spørreskjema.



Den samiske kulturstrommen rune-bommen er å finne som emblem for HiFm. Runebommen er en tromme brukt av noaiden (sjamanen) når han ville inn i en annen bevissthets-tilstand for ved hjelp av ånder kunne helbrede sykdom eller se inn i fortid eller framtid.

Selvevaluering er i hovedsak en positiv prosess, sier Solveig Kristine Hætta, instituttleder ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Finnmark (HiFm), adresse Alta. Hætta medvirket også som sekretær for det interne utvalget som ledet selvevalueringen ved HiFm. – Det er nyttig å bli tvunget til å diskutere sitt daglige arbeid. Det er ikke alltid fryktelig morsomt, men det føles godt når det er gjort. Å se seg selv i speilet er ikke alltid like behagelig. Når vi går rundt i våre daglige rutiner, vil vi lett komme til å tro at vi gjør en bedre jobb enn det vi faktisk gjør, sier hun.

Selvevalueringen avdekket ”ingen store katastrofer”, som hun sier, men den fikk gjort lærere og studenter oppmerksomme på mange ”små ting og detaljer”.

Verktøyet var NOKUTs spørreskjema Evaluering av førskolelærerutdanning (FLUEVA) – Selvevaluering med 12 sider med til dels svært detaljerte og finmaskede spørsmål. Hætta mener likevel at skjemaet ikke virker gjennomarbeidet nok.

– Jeg vil hevde at skjemaet inneholder flere spørsmål som rett og slett ikke er godt nok og presist nok formulert, sier hun. – I noen tilfeller endte vi med å svare etter fattig evne!

Hætta peker spesifikt på spørsmål 16, egentlig en lang rekke spørsmål over ett og et kvart A4-ark, beregnet på øvingslærere. Det dreier seg om 16 b. Studenten i praksis, der det under iii. spørres: Legges det opp til at studentene får selvstendig ansvar for barnegrupper? (De fleste lesere av disse linjer vet sannsynligvis at det får de ikke.)

– Trass i slikt, vi har jo skjemaet til eget bruk også, og arbeidet med å fylle det ut har lært oss mye, sier Hætta. – Det inneholder nå en masse informasjon som vi kan ta i bruk umiddelbart for å rette opp skjevheter vi før ikke var spesielt oppmerksomme på.



Selv om hun er positiv til selvevalueringen HiFm har vært igjennom, er instituttleder Solveig Kristine Hætta usikker på hva KD til sjuende og sist vil bruke funnene fra NOKUTs nasjonale evaluering av førskolelærerutdanningene til.

Ærlighet framfor konsensus

Mai Brit Helgesen og Gøril Figenschou var begge medlemmer av HiFms selvevalueringsutvalg. Helgesen er høgskolelektor ved førskolelærerutdanningen og var leder for utvalget, Figenschou er stipendiat. De er enige om at selvevalueringprosesser av denne typen er nødvendige, bra og lærerike, selv om de naturligvis også er arbeids- og tidskrevende, og de roser Kunnskapsdepartementet (KD), NOKUTs oppdragsgiver, for initiativet.

– Høgskolene kan ikke bare få utforme sine egne praksiser, for eksempel ved førskolelærerutdanningene, uten å bli sett i kortene fra tid til annen, sier Helgesen.

NOKUTs sakkyndige råd besøker samtlige 20 førskolelærerutdanninger i tidsrommet 28. september – 30. oktober i år – se Første steg nr. 2/2009, side 12.

25. januar 2010 arrangeres midtveiskonferansen i Kautokeino i Finnmark, og 20. september 2010 blir det avslutningskonferanse i Oslo.

– Utvalget her ved HiFm bestod av lærere og studenter ved førskolelærerutdanningen og av én øvingslærer som til daglig arbeider i barnehage, sier Helgesen. – Denne sammensetningen viste seg å være nyttig og fruktbar, for det framkom raskt at lærerne, studentene og øvingslæreren hadde hvert sitt perspektiv og hver sin tilnærmingssmåte til oppdraget.

– Forskjellene i meninger og synsvinkler tvang oss til å tenke grundig gjennom hvilke svar vi ville fram til, og når vi hadde tenkt én gang, tenkte vi ofte en gang til. Vi fant raskt ut at utvalgets mål ikke kunne være å oppnå konsensus. Uenighetene måtte heller få komme til syne. Vi ble også raskt enige om å være ærlige og unngå en glansbildepresentasjon av førskolelærerutdanningen, et glansbilde det trolig ikke ville være grunnlag for, sier hun.

– Vi så også fort at spørsmålene i spørreskjemaet i seg selv representerte en utfordring, sier Figenschou. – Ofte måtte vi spørre oss selv om hva det egentlig ble spurt om? Alle spørsmål var med andre ord ikke like klare. Vi måtte bruke en del tid på å finne fram til en mest mulig felles forståelse av flere spørsmål i skjemaet. Flere steder endte vi opp med å svare slik: ”Vi svarer ut fra denne forståelsen av spørsmålet ...”

– Og hva med spørsmål om hvor stort læringsutbytte studentene har hatt? Definitivt ikke lett å besvare presist, mener Figenschou.



Høgskolelektor Mai Brit Helgesen, leder av selvevalueringsutvalget ved HiFm, og stipendiat Gøril Figenschou, medlem av utvalget, er ikke i tvil om at den nasjonale evalueringen må sees i sammenheng med rapporter og meldinger som behandler barnehagens innhold og kvalitet.

som berører barnehagens innhold og kvalitet, for eksempel kvalitetsmeldingen, sier Helgesen. -Det er klart at disse politiske dokumentene sier mye om KDs barnehagesyn. Det vil være feil å se NOKUTs evalueringsprosjekt løsrevet fra disse politiske dokumentene. Vi må se ting i sammenheng, her foreligger ingen tilfeldigheter.

Helgesen og Figenschou etterlyser en større debatt om læringsbegrepet i barnehagen. De er forsvarere av barnehagens pedagogikk, og av barndommen som en livsfase med verdi i seg selv. Barnehagen må ikke bli en institusjon der kartlegging og diagnostisering får for stor plass: -Selvsagt er barnehagen til for å gi barn gode leke-, lære- og utviklingsmuligheter, men noen av de problemene politikerne ser for seg, springer kanskje heller ut av samfunnsstrukturen, som det følgelig bør gjøres noe med.

Instituttleder Hætta uttrykker i tillegg usikkerhet med tanke på førskolelærerutdanningens framtid som følge av evalueringen. Vil fag forsvinne, for eksempel?

-Grunnen til at jeg gjør meg slike tanker er at flere fag jo er små, bare ti studiepoeng. Tenker KD på rasjonalisering og spesialisering? Kan vi få førskolelærerutdanningen som spesialiserer seg på å utdanne førskolelærere innen kunstneriske fag, eksempelvis, spør hun.

Korrigerende samarbeid

Utvalgsarbeidet avslørte blant annet at lærere og studenter hadde noe forskjellig syn på undervisningen. Studentene var i stand til å korrigere lærerne, slik Helgesen ser det. Lærerne kunne for eksempel være mer selv-kritiske enn hva studentene syntes det var grunnlag for å være, ifølge Figenschou.

-Øvingslæreren var på sin side i stand til å komme med innlegg om spørsmål og problemstillinger vi lærere overhodet ikke hadde tenkt på på forhånd, sier Helgesen. -Hun var dessverre alene øvingslærer i utvalget, og hun ble nok derfor litt for ensom med sine synspunkter.

Som også instituttleder Hætta gir uttrykk for, fastslår også Helgesen og Figenschou at det utfylte spørreskjemaet i seg selv er en kilde til korrigerende tiltak: -Vi hadde allerede for et år siden begynt å endre ting ved førskolelærerutdanningen her ved HiFm, og vi vil fortsette å endre den som følge av selvevalueringen.

Hvordan vil svarene bli brukt?

-Vi snakket en del om det, om hvordan våre svar i dette spørreskjemaet vil bli brukt av KD, sier Figenschou.

-Vi har nå fått flere rapporter og meldinger

Selvevalueringsskjemaet

NOKUTs 12-siders spørreskjema er for omfattende til å presenteres i sin helhet her, her refereres kun hovedtemaene for undersøkelsen.

Innledningsvis spørres det om kvalitative data. Utdanningen blir bedt om å redegjøre for blant annet *visjon, profil og prioriterte områder*.

Derneft skal det legges fram en oversikt over utdanningene innenfor utdanningen (for eksempel pedagogikk, matematikk, samfunnsfag, og særlig relevant for HiFms

del, samisk og duodji (samisk håndverk)), og det skal orienteres om organisering, styring og ledelse av utdanningen.

Det spørres om de ansattes faglige kompetanse (førskolelærerutdanningen ved HiFm utmerker seg ved å ha mange ansatte med såkalt førstekompetanse, det vil si at de er førstelektorer eller "høyere"), om hvordan det rekrutteres, og om hvordan utdanningen forholder seg til rammeplan og fagplan. Det spørres om fagstudiet som læringsarena, om læring og undervisning, og om forholdet mellom "fagarena og praksisarena".

Under punkt 10 *Relevans* spørres det om i hvilken grad utdanningen svarer på samfunnets krav (formulert i barnehagelov og rammeplan). Det spørres om hvordan utdanningen fungerer som samfunnsaktør, og om hvordan den kvalitetssikrer sin virksomhet.

Det spørres om kunnskapsproduksjon, innovasjon og FoU, og om hvordan utdanningen håndterer selve selvevalueringsprosessen. Punkt 16. *Skjema B* henvender seg spesielt til øvingslærerne.

Det er en rekke underspørsmål under de fleste av de 16 punktene.



Kostholds-kompetanse

"Tidligere slet vi oss til sykdom og død – nå konsumerer vi oss til det samme, og vi gjør det i sittende stilling." Med dette sitatet fra Folkehelsemeldingen innleder Bjørn Korsnes kapittel 1 i denne boken beregnet på blant andre førskolelærerstudenter. Korsnes, som er ernæringsfysiolog og høgskolelektor ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, legger vekt på å få fram sammenhengene mellom matvalg, livsstil og helse.

Boken er bygd opp rundt temaene *Kosthold og helse*, *Ernæringspolitikk*, *Kost- og måltidsplanlegging*, *Matvarekunnskap* og *Ernæringslære*.

Usunn livsstil innebærer ikke bare voksnes eventuelle røyking, overforbruk av alkohol og fet og sukkerholdig mat, og manglende mosjon. Korsnes viser til en undersøkelse fra 2005 som blant annet tar for seg kostvanene til ett- til fireåringer, og som avdekker et høyt forbruk av godteri, brus, sjokoladepålegg, m.m. Med boken tar Korsnes sikte på å hjelpe blant andre førskolelærere til økt kompetanse når det gjelder gode matvaner.

Bjørn Korsnes
MAT OG HELSE
Cappelen Damm 2009
ISBN 978-82-02-30454-6
184 sider



Likestilling

Barn har kjønn, de er gutter eller jenter, og dette faktum påvirker førskolelærerens praksis enten hun vet det selv eller ikke. Leif Askland, høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo, og Nina Rossholt, stipendiat ved Høgskolen i Vestfold, har med denne boken tatt på seg å utfordre den tradisjonelle forståelsen av hva likestilling kan være i barnehagen.

Kjønn og likestilling er et underliggende tema i nesten alt som berører vår praksis i barnehagen. Det er imidlertid krevende å omsette likestilling til praksis, slik også styrere og førskolelærere forteller i evalueringen av rammeplanen. Alle teller mer. Askland og Rossholt har som mål å vise hvordan likestilling og likeverd faktisk kan integreres i det daglige arbeidet i barnehagen.

Boken springer ut av prosjektet Å gjøre mening ut av likestilling i barnehagene, gjennomført i tilknytning til handlingsplanen Den gode barnehagen er en likestilt barnehage (2004 – 2007).

Leif Askland og Nina Rossholt
KJØNNSDISKURSER I BARNEHAGEN
Fagbokforlaget 2009
ISBN 978-82-450-0750-3
198 sider



Drømmebarnehagen

På forsiden siteres Victor Hugo: *Statens viktigste embetsfolk er ammen og skolelæreren*. På Hugos tid fantes ikke begrepene barnehage og førskolelærer, men førskolelærer Gunnar A. Steen fra Tangen i Hedmark inkluderer for egen regning førskolelæreren blant "statens viktigste embetsfolk".

Steen forsøker å vise veien til sin ideale framtidbarnehage ved hjelp av "en konsentrert oppskrift med diverse praktiske pedagogiske forslag", inkludert besteforeldretradisjonen. Dette er en artikkelsamling som formidler Steens drømmende syner. Hans store inspiratorer er Ingeborg Refling Hagen, Maren Mehren og Alfild Lindemann, samt Bente Gro Larsen i Askeladden barnehage i Torshovdalen i Oslo. Drømmebarnehagen finnes jo ikke, men Askeladden er kanskje i nærheten.

Bokens undertittel er *En reise i drømmebarnehagens verden*, og Steen publiserer den både i tradisjonell bokform og på sitt eget nettsted www.drømmebarnehagen.no.

Gunnar A. Steen
"LIVET ER EN FEST – IKKE SANT?"
Drømmebarnehagens forlag 2009
ISBN 978-82-998110-0-2
127 sider



Uterommet

Uterommet som arena for skapende aktiviteter i barnehage og skole er undertittel og tema for Ellen Holst Buaas' bok som nå foreligger i 2. utgave (den første kom i 2002). Forfatteren er utdannet førskolelærer, men er nå høgskolelektor ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning, i Trondheim.

Vil du ha tips om hvordan du kan bruke snø, is, leire og trevirke pedagogisk i barnehagen, finner du dem her. Holst Buaas fastslår at det fysiske miljøet kan være en viktig kilde til kunnskap i en langsiktig pedagogisk prosess. Barnas læring i uterommet kan dreie seg om i prinsippet "alt", som matematikk, naturfag, fysisk fostring, historie og kunst, som hun skriver i kapitlet *Mulighetenes rom*.

Denne andreutgaven er oppdatert i henhold til en del nyere forskning, og boken inneholder flere praktiske eksempler, spesielt fra barnehagen. Blant annet er begrepet "barns medvirkning" løftet fram i tråd med rammeplanen av 2006.

Ellen Holst Buaas
MED HIMMELEN SOM TAK
Universitetsforlaget 2009
ISBN 978-82-15-01511-8
163 sider



Forskerspirer i barnehagen

Dette er konferansen for dere med interesse for naturfag i barnehagen. Konferansen i 2009 ble en suksess, og 8. og 9. februar 2010 får dere en ny sjanse. Bli med på en ny inspirasjonskonferanse!

Arrangører er Naturfagsenteret (Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen) ved Universitetet i Oslo og Utdanningsforbundet. Konferansen *Forskerspirer i barnehagen* arrangeres i Utdanningsforbundets nye flotte konferansesenter Lærernes hus. Det er gratis adgang for alle barnehageansatte og andre med interesse for barnehagen.

Arbeider dere i en barnehage som holder på med naturfag på en spennende måte? Pro-

sjektet trenger ikke være stort og omfattende, men vi vil gjerne høre om det. Kanskje vil deres barnehage bli invitert til å legge fram en 15 minutters presentasjon av hvordan de arbeider. Naturfagsenteret bistår med veiledning. Ta kontakt med: anne.lea@naturfagsenteret.no

2010 er FNs år for biologisk mangfold og dette vil gjenspeiles i konferansens innhold. Førsteamanuensis Anne Lea ved Naturfagsenteret understreker at det er tale om natur

Påmelding

åpner på Utdanningsforbundets sider 2. november 2009. Førstemann til mølla får først mæle. Sett av tidspunktet og følg med på utdanningsforbundet.no og naturfagsenteret.no.

fag i vid forstand: Her er det rom for biologi, fysikk og kjemi, mekaniske leketing, estetikk, kreativitet, språk m.m. Foredragene vil legge opp til praktiske aktiviteter.

Hillevi Lenz Taguchi på TVIVL 2009 i København

- Vi trenger en alternativ pedagogisk autoritet

- Vi er alle medskapere av vår egen og hverandres grenseløse potensialer. Vi vet ikke hvor langt vi kan nå, og derfor kan vi ikke evaluere i forhold til forhåndsdefinerte mål, sier Hillevi Lenz Taguchi. Hun mener det er behov for alternativ tenkning innen pedagogikken, og at det slett ikke er sikkert at den såkalt progressive trinn for trinn-pedagogikken er den eneste farbare vei.

Tradisjonell pedagogikk bygger på det asymmetriske, hierarkiske forholdet mellom førskolelærer/lærer og barn/elev. I dette forholdet ligger autoriteten hos pedagogen, det er pedagogen som vet og kan. Vi snakker om en individualisert, lineær og kognitivt fokusert pedagogikk. Hil-

levi Lenz Taguchi tar til orde for en alternativ tenkning i form av den immanente, kooperative, intraaktive og rhizomatiske pedagogikken.

- Hva har autoritet i pedagogikkens navn i dag? spør hun. - Svaret er viktig, fordi våre forestillinger, ideer og holdninger ofte er et

produkt av denne autoriteten, og autoritet produseres i form av ideer, forestillinger og holdninger som materialiseres som levd praksis og vanemessige handlinger – i blant annet barnehager og skoler.

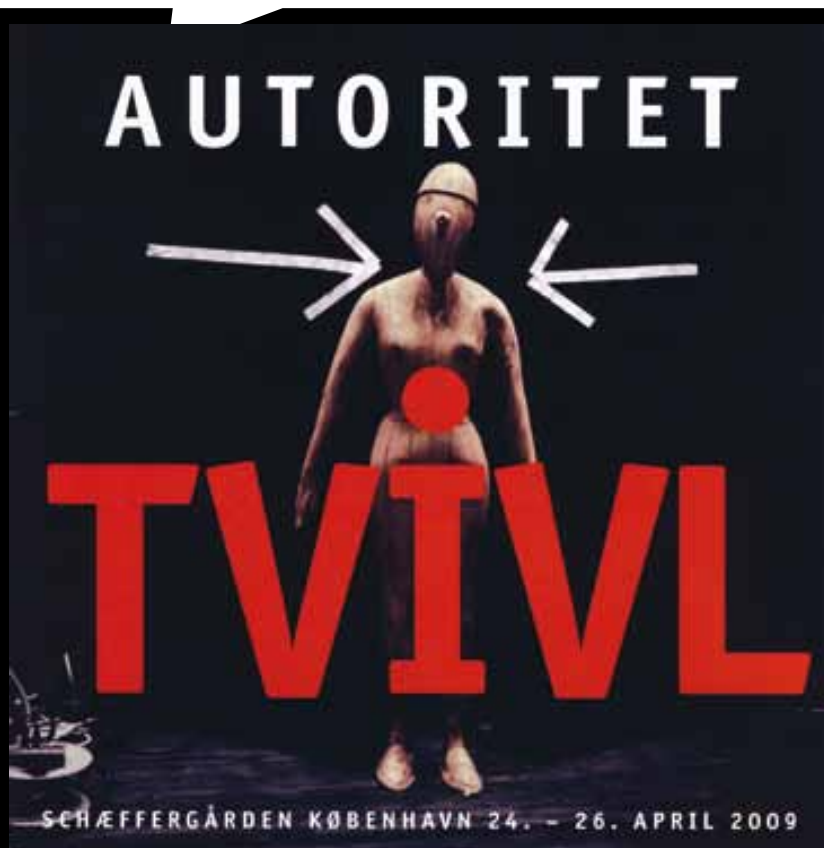
Den politiske og pedagogiske diskursen i Sverige og Norge i dag tilsier at barn skal ved en gitt alder kunne og beherske det og det. Kunnskapsmålene betraktes som nøytrale, vitenskapelige sannheter om kunnskaper vi synes alle burde besitte. Vitenskapelige begreper anses som hevet over politiske vurderinger i den diskursen som i dag har autoritet.

- Finnes det mulige alternative pedagogiske tankefigurer der noe *annet* skulle kunne ha autoritet? spør hun. - Når jeg forsøker å identifisere hva som har autoritet i pedagogikken i dag, tar jeg samtidig til orde for en alternativ forståelse av autoritet innen pedagogikken. Jeg vil bevege meg fra det jeg forstår som en individualisert, lineær og kognitivt fokusert pedagogikk til det jeg forstår som en immanent, kooperativ, intraaktiv og rhizomatisk pedagogikk.

Lenz Taguchi viser til at vi gjerne organiserer vår kunnskap i henhold til en selvrefererende logisk diskurs. Læring kan sammenlignes med å gå opp en trapp: På nederste trappetrinn befinner seg de enkleste og letteste begrepene, på toppen av trappen de vanskeligste, mest avanserte og komplekse. Kunnskap skal videre kunne uttrykkes språklig. Det som har autoritet innen dagens pedagogikk er dermed det vi kaller *representasjonsparadigmet*: Det vi kan uttrykke verbalt og skriftlig, det vil si det som kan representeres gjennom språket, er det som har autoritet. Hodet (hjernen) har større autoritet enn kroppen.

Det individuelle dannelsesprosjektet

Et individualisert syn på læring innebærer at vi ser på det individuelle barnet (eleven, studenten) som uavhengig av og atskilt fra både andre lærende subjekter og førskolelæreren/læreren og kunnskapsstoffet. Læringen er barnets ansvar. Det dreier seg om *learning to learn* og til evnen til å være metakognitivt selvreflekterende og selvevaluerende.



– Jeg hørte i en radiosending at det finnes en skole i Sverige der barn ned i sju år er med på å planlegge egne foreldresamtaler, og de skal kunne redegjøre for egne styrker og svakheter. Tanken er at så små barn skal kunne forvalte og utvikle sitt iboende potensial. At så små barn kan det, antas å være tilfelle helt uavhengig av barnas sosiale klassetilhørighet, sosioøkonomiske og kulturelle forutsetninger, kjønn, religion eller etnisitet, redegjør Lenz Taguchi, som finner det uetisk å krevne at barn skal evaluere seg selv i henhold til kriterier voksne har bestemt.

– Dagens dannelsesprosjekt kan forstås slik: Individet er underlagt autoriteten, men det skal samtidig kunne frigjøre seg fra autoriteten. Dette er det individuelle dannelsesprosjektet, der individet selv må lære seg å mestre og å forholde seg til autoriteten. Hvor er så friheten i det syn på læring og dannelses som har autoritet i dag? Er det å kunne frigjøre seg fra autoriteten i grunnen en illusjon? spør hun, idet hun viser til filosofen Judith Butler (professor i retorikk og komparative litteraturstudier ved Universitetet i California, Berkeley) som skriver om hvordan vi blir gjort til og hvordan vi gjør oss selv til selvstendige subjekter gjennom å følge med på eller gjennom å motsette oss samfunnsmessige forestillinger (diskurser) og den praksis som henger sammen med disse i sin bok *The Psychic Life of Power* (1997):

– Hver gang vi gjentar disse tanke- og handlingsmønstrene oppstår også muligheten til eller risikoen for forandring. Vår mulighet til å forandre og å utøve en viss form for «agentskap» utgår fra det faktum at vi alt har underkastet oss et dominerende tanke- og/eller handlingsmønster. Vi kan sammenligne det med den dyktige pianisten som har innøvd et pianostykke til perfektjon, og som derfor vil ha et stort spillerom for improvisasjon, til frihet i utførelsen. Improvisasjonen og vår relative mulighet til å utøve «agentskap» og «autonomi» springer ut av øvelsen, underkastelsen.

– Denne måten å se kunnskap må, innebærer at det ikke finnes frihet utenfor språket og alt som kan uttrykkes ved hjelp av språket. Vi er innestengt i våre språklige (diskursive) uttrykk. Vi lever i en språklig representasjonslogikk der det som kan formuleres og uttrykkes språklig har mer makt enn kroppen og den materielle omverdenen. Her har også vitenskap, teori og språk mer makt enn kunst og følelser, sier Lenz Taguchi. – I pedagogisk sammenheng innebærer dette at det er den kognitive og språklige utviklingen som regnes som viktigst i forbindelse med læring, ettersom vi kan kontrollere og måle kunnskaper

som uttrykkes ved hjelp av tale- og skriftspråk.

– Hvordan får vi barn til å lære det vi vil de skal lære? Hva skal til for å lære noe på en bestemt måte? Hvilke er de «avgjørende» aspektene ved innholdet i det som skal læres? Hvordan får vi barn til å se disse aspektene? Dette er spørsmål som ledende konstruktivistiske og kognitivt orienterte forskere stiller seg når de planlegger hvordan barn skal lære å lære. De fokuserer på de sentrale begrepsforståelsene som barnet skal lære å beherske. Jeg viser for eksempel til konstruktivisten Ferenc Marton, professor ved Göteborgs universitet, og det han skriver i forordet til professor Ingrid Pramling Samuelssons bok *Didaktiska studier från förskolan och skolan* (2008, Red.s oversettelse):

«Denne boken inneholder noen studier der voksne (pedagoger, forskere) hjelper barn å lære noe som de voksne mener det er bra og viktig for barna å lære.»

– Det er de voksne som definerer barnas styrker og svakheter, noe som er et uttrykk for det hierarkiske forholdet mellom voksne og barn.

Det viktige alternativet

Hva vil så autoritet si i en alternativ *immanent* tenkefigur om dannelses og læring?

– For det første dreier det seg ikke om å begynne ved slutten, det vil si ved det forhåndsdefinerte kunnskapsmålet, sier Lenz Taguchi. – Her gjelder det heller å begynne i *tingenes midte*, for å si det med den franske filosofen Gilles Deleuze (1925 – 1995) og hans medarbeider psykoterapeuten Félix Guattari (1930 – 1992). Her er intet forhåndsdefinert. Barna i fellesskap, og ofte sammen med pedagoger, formulerer det de synes er de relevante spørsmålene.

– Vi snakker her om det som har autoritet i en immanent tankefigur, det som representerer det kreative og innovative. Her har tankeflukt, fantasier, følelser (affekt, lengsel, savn, lyst, m.m.) og kroppen autoritet. Læring er en prosess som innebærer at noe hele tiden blir til. Barnet (eleven) og førskolelæreren (læreren) befinner seg også i denne uopphørlige tilblivelsesprosessen i en immanent tankefigur. Denne at noe hele tiden blir til, skjer i gjensidighetsforholdet mellom menneskene og verden rundt oss, tingene, rommet, arkitekturen, tiden, og så videre.

– I en immanent tankefigur er vi alle *beings of the world*, sier hun idet hun viser til professoren, kvantefysikeren og vitenskapsteoretikeren Karen Barad, professor ved Universitetet i California, Santa Cruz, og hennes bok *Meeting the Universe Half Way*.



Intervjuet: Hillevi Lenz Taguchi var en av foredragsholderne på årets tvilskonferanse, TVIVL 2009, på Schæffergården i København, der temaet var

Autoritet. Hun er dr. philos., sosiolog og dosent i pedagogikk ved Stockholms universitet, pedagogiska institutionen.

Med utgangspunkt i den danske kvantefysikeren Niels Bohr (1885 – 1962, Nobelpriisen i fysikk 1922) skriver Barad (2007, Red.s oversettelse): «Vi observerer ikke verden fra utsiden. Vi er heller ikke rett og slett plassert på bestemte steder i verden. Snarere er vi en del av verden i dens kontinuerlige intraaktivitet.»

Intraaksjonens betydning

Barad har formulert begrepet *ontoepistemologi*. Ontologien (av gresk) er læren om tingenes eksistens og egenskaper, epistemologien (av gresk) er læren om og gyldigheten av våre kunnskaper. Ontoepistemologien forsøker å smelte sammen de to. Intra i intraaktiv er hentet fra kvantefysikken, der intra betyr de fenomener som oppstår i ikke-separerbare og sammenflettede forbindelser mellom materier, organismer, og lignende. Intraaksjon betyr her at ingen ting, ingen enhet i omverdenen kan opptre helt separert fra en annen, og grensene mellom dem er utydelige og utflytende. Mellom dem oppstår det diffraksjoner (avbøyninger, avledninger) og interferenser (samspill, overlappinger). I ontoepistemologien henger alt sammen og ingen ting avgrenses seg klart fra noe annet ettersom det alltid befinner seg i en relasjon til noe annet. Barad sier også at ontoepistemologien vil si å studere kunnskap og eksistens *sammen* i praksis.

– Læring og kunnskap, og det å skape ny kunnskap, er prosesser som kan sammenlignes med diffraksjonsbølger i vann eller lys. Bølgene oppstår, bryter seg framover og igjen, som en effekt av det vi nettopp har holdt på med og av det vi er nå og er i ferd med å



TVIVL 2009

bli. Medvirkende til læring er ikke bare forholdet mellom førskolelærer og barn, mellom lærer og elev. Også omgivelsene i form av gjenstander, møblene, arkitekturen, konteksten i tid og rom, og forestillingene om hva som skjer eller skal skje, og mer til, medvirker til læring. Barad sier det ikke bare dreier seg om interaksjoner mellom mennesker, men om *intraaksjoner* der alle materielt rundt oss spiller med, sier Lenz Taguchi.

– Vi er alle performative agenter og hver for oss har vi ingen kraft, ifølge Barad. Kraften oppstår i samspillet, samhandlingen, mellom oss. Intraaktive prosesser gjør at det ikke bare er hjernen og hånden som former leiren, leiren former også hånden og hjernen! Kunstnere vet at materialet betyr like mye for kunstverket som hånden som former det og verktøyet som brukes, enten det er pensler, en pc, en vevstol, eller hva som helst. Læring skjer i *mellomrommet*, i rommet mellom mennesker og ting, materialer og miljøer som intraagerer og dermed skaper og omskaper hverandre.

Og prosessen er kontinuerlig, påpeker hun.

Barns medautoritet

– En rhizomatisk eller sentrifugal prosess kan begynne hvor som helst, ofte midt i noe. En rhizomatisk prosess beskriver tilblivelse (avledet av gresk *rhiza*, rot, jordstengel) – vi blir noe annet i oss selv, sier Lenz Taguchi med henvisning til Deleuze og Guattari.

Rennende vann, en bekk for eksempel, sprer seg i en rhizomatisk prosess. Vannet beveger seg under påvirkning av alt det støter på, som steiner eller greiner, eller gummistøvlelene dine idet du vasser over. Læring ligner på denne prosessen. Hva møter barnet på sin vei som påvirker dets læring? Hva er avgjørende for at barnet lærer noe bestemt? Er det materialet barnet arbeider med, er det samhandlingene med kameratene, eller er det noe førskolelæreren sier eller gjør?

I motsetning til den lineære, progressive lærekurven som dominerer så sterkt, innebærer den immanente tankefiguren at vi tenker sentrifugalt. Vi ser for oss krefter som sprer seg utover, ekspanderer.

– I immanent tenkning benektes ikke behovet for strukturer og organisering, understreker Lenz Taguchi, – men det må alltid være rom for å forhandle og reforhandle disse struk-

turene og organiseringene. Vi behøver imidlertid også de innovative og kreative fluktlinjene som muliggjør det innovative og kreative – *the lines of flight*. Bare ved hjelp av dem kan vi avvike fra strukturene og vanetenkningen. Vi må gi barna muligheten til å opprette strukturer, men også til å omforhandle strukturene, til å avvike fra dem og være nyskapende og omskapende.

– Bare da kan barna bli medkonstruktører av kunnskap og kultur på like fot med oss voksne, sier hun.

– Det har alltid vært en gåte for meg at noen kan snakke om læring og kunnskap i barnehage og skole og *samtidig* holde barns identitets- og subjektsskapende prosesser *atskilt* fra det barnet skal lære. Ethvert læringsinnhold har også en identitet, sine egne karaktertrekk. Noen synes matematikk er vanskelig og til å miste motet av, andre synes matematikk er morsomt og utfordrende. Disse sidene ved matematikken er også sider ved barnet, og de påvirker barnets selvpoppfatning. Barnet skaper sin egen identitet i forhold til sin opplevelse av matematikken, sier hun.

– Derfor kan vi si om et barn at «han er virkelig en systematiker» eller «hun er ei veldig kunstnerisk lita jente». Dette er sterkt kjønnede identiteter som skapes og omskapes i relasjon til de innhold og de praksiser der vi handler som lærende subjekt og der vi blir til handlende subjekt.

Utelukk ikke de verdifulle mulighetene

– Som levende vesener har mennesker et potensial som er grenseløst. Dersom vi godtar den immanente tankefigurens autoritet i vår pedagogiske praksis, da er det ikke bare barnet som skal ta ansvar for å utvikle sitt potensial. Da forholder det seg slik at vi alle er medskapere av våre egne og hverandres grenseløse potensialer! Vi vet ikke hvor langt vi kan nå, og derfor kan vi ikke evaluere dem i forhold til på forhånd definerte mål.

Lenz Taguchi viser til pedagogene Deborah Osberg (underviser i utdanningsteori ved Universitetet i Exeter i Storbritannia) og professor Gert Biesta (ved Stirling-universitetet i Stirling i Skottland), som sier noe som er helt i tråd med den immanente tankefiguren: – De sier at vi ikke må forsøke å vurdere eller bedømme det som blir til før det har blitt til, og vi må ikke forsøke å spesifisere det som skal skje før det har skjedd. Vi må la ting skje først og deretter bedømme det. Gjør vi det ikke slik, risikerer vi å utelukke verdifulle muligheter som vi ikke har evnen til å forutse!

Tvilsdager med skarp debatt om pedagogikk

Hillevi Lenz Taguchi var ensom svale – eller kanskje ørn? – i debatten med skolepedagogene på Schæffergården.

Tvilsdagene 2009 var den åttende tvilskonferansen i rekken og fant sted 24. – 26. april på Schæffergården, med Fondet for dansk-norsk samarbeid som arrangør og vertskap. Årets tvilsdager, TVIVL 2009, siden de fant sted i Danmark, samlet nær hundre deltakere fra Norge, Danmark og Sverige. Deltakerne arbeider for det meste innen offentlig sektor, de fleste var pedagoger, også førskolelærere, og helsearbeidere.

Hillevi Lenz Taguchi representerte førskolelærerområdet. Med sin vektlegging av den immanente, kooperative, intraaktive

og rhizomatiske pedagogikken stod hun mer eller mindre alene som advokat for en annen type pedagogisk autoritet, en type der også barnet tildeles autoritet. Lenz Taguchis pedagogiske tenkning har mye til felles med den tenkningen vi finner i Reggio Emilia-inspirert pedagogikk, og avstanden mellom henne og særlig de danske skolepedagogenes vektlegging av det tradisjonelle autoritetsbegrepet og den tradisjonelle lærerrollen var åpenbar.

Interesserte kan lese mer om konferansen på Schæffergården i Bedre Skole nr. 3/2009.

Svar til Morten Solheim:

Alle teller mer utfordrer politiske interesser

Med studentblikk-skribent Morten Solheim gjør rett i å være bekymret for lekens og vennskapets posisjon i barnehagen. Han retter imidlertid baker for smed når han hevder at *Alle teller mer* bidrar til å svekke lek og vennskap, mener artikkelforfatterne, som alle var med på å skrive evalueringsrapporten.

Av Solveig Østrem, Turid Thorsby Jansen og Kristin Rydjord Tholin

I Med studentblikk i Første steg nr. 2/2009 stiller Morten Solheim seg kritisk til sider ved rapporten *Alle teller mer*. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Vi ser det som positivt at rapporten vår leses kritisk, men er uenige i Solheims kritikk. Solheim sier at «*Alle teller mer*» er en viktig rapport som dessverre bidrar til å opprettholde marginaliseringen av områdene lek og vennskap – områder som i rapporten framheves som barnas hovedinteresser». Vi deler Solheims bekymring for at de områdene barn og foreldre definerer som viktigst nedprioriteres i barnehagens kvalitetsarbeid, men det blir feil å rette denne kritikken mot vår rapport.

Oppdrag med begrensninger

Oppdraget gikk ut på å kartlegge hvordan rammeplanen blir innført, brukt og erfart av barnehagesektorens ulike aktører. Kunnskapsdepartementet (KD) la ingen føringer for å prioritere bestemte områder i rammeplanen,

men innenfor en ramme på 2 millioner kroner og ett år var det nødvendig å gjøre noen avgrensninger. Vi begrunner gjerne våre valg, men vi oppfordrer også andre til å drøfte hvilke konsekvenser denne evalueringen bør få.

Rammeplanen definerer ikke noen temaer eller fagområder som viktigere enn andre. Evalueringen skulle favne bredt og de gitte rammene ga liten mulighet for fordypning. Å gå like grundig inn i alt ville samtidig bety en overfladisk tilnærming til alt. Prosjektgruppen valgte derfor noen temaer som ble viet spesiell oppmerksomhet. Vi fant det aktuelt å fokusere spesielt på fagområdet *Antall, rom og form* fordi der er nytt, og på *Kommunikasjon, språk og tekst* fordi det er spesielt prioritert fra myndighetenes side. Et argument for å velge disse to var at det er viktig med et kritisk søkelys på myndighetens satsingsområder. Evalueringen avdekker blant annet at det legges stor vekt på formale sider ved barns språk, altså på det som lar seg kartlegge, mens samtale, kommunikasjon og ulike språkbruks-situasjoner vies mindre oppmerksomhet. Et annet funn er at *Kommunikasjon, språk og tekst*, slik man også har erfart i Sverige, er blitt et mer læremiddelstyrt fagområde der enkeltbarns ferdigheter og utvikling står i fokus. Dette hadde evalueringen ikke kunnet avdekke uten et strategisk fokus på utvalgte fagområder.

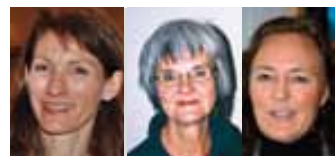
Det kan være på sin plass å påpeke at *Alle teller mer* presenterer viktige funn relatert til temaene lek og vennskap. Barna og foreldrene i materialet vårt gir uttrykk for at lek og vennskap er noe av det aller viktigste ved barnehagen. Styrerne oppgir at lek er et område som vektlegges i tiltak, men det er uklart om tiltakene fokuserer på lek i seg selv, eller om lek snarere forstås som en integrert del av andre områder. Ingen av de andre informanter trekker fram lek som et tema som har stått i fokus.

KDs manglende oppfølging

På grunnlag av disse funnene spør vi i rapporten om det blir mindre oppmerksomhet rundt lek på grunn av økt «læringstrykk». Rapporten gir grunnlag for å hevde at leken marginaliseres, men vi ser det som urimelig å hevde at vi med vårt arbeid bidrar til denne marginaliseringen. Derimot er det nærliggende å kritisere manglende oppfølging fra KDs side. KD burde grepet tak i dette i kvalitetsmeldingen.

Kanskje må vi også kaste ballen tilbake til feltet. Dersom barnehagen skal ivareta et helhetlig syn på omsorg, lek og læring, synes det nødvendig å knytte barnehagens kvalitetsarbeid mer eksplisitt til barns lek. Det er på høy tid å fokusere på hvordan førskolelærernes væremåte og barnehagens organisering av rom og tid kan fremme barns lek. Hva slags hendelser og opplevelser legges det vekt på for å støtte barnas etablering av vennskap?

Vi oppfordrer Solheim til fortsatt å rette søkelyset mot forskningsrapporter så vel som politiske dokumenter. Det trengs fagpersoner som påpeker barndommens egenverdi i møte med dem som vil rendyrke barnehagen som skoleforberedende tiltak. Når politikere er opptatt av barnehagens lønnsomhet, trengs det noen som løfter fram barnehagens menneskesyn og verdigrunnlag.



Artikkelforfatterne: Førstemanuensis Solveig Østrem (t.v.) ledet arbeidet med evalueringsrapporten *Alle teller mer*, mens førstelektorene Turid Thorsby Jansen og Kristin Rydjord Tholin er medforfattere. De er alle tilknyttet Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold (foto alle: Arne Solli).



Nødvendigheten av den tredje vei

Den tredje vei kaller forfatteren budskapet han utdyper i denne artikkelen. Førskolelærerne må utvikle en aktiv profesjonell rolle og unngå å sementere absolutte posisjoner, om de vil arbeide for sektorens beste og for barnehagens samfunnsmandat.

Av Erik Duncan

Debatten om læring i barnehagen har på få år utviklet seg til å bli en profesjonskamp. Den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen er blitt utfordret av en skoleforberedende orientering, synliggjort tydeligst gjennom Oslo kommunes lokale styringsdokumenter A, B, C og 1, 2, 3¹ og *Her kommer jeg*². I debatten kan det synes som om samfunnsmandatet, barns læring, gis et lite enhetlig innhold når ytterpunktene dominerer. I denne artikkelen tas det til orde for å etablere et profesjonsspråk, en tredje vei for læring i barnehagen. Prosessen bør i større grad gi rom for kritisk reflek-

sjon, heller enn politisering av læringsbegrepet. En tredje vei forutsetter vilje til og aksept for å innta en kritisk, men åpen, holdning til barns læring i barnehagen. Idealet forutsetter også en kommunikativ fremfor instrumentell rasjonalitetsforståelse.

Læring som fenomen er ikke et entydig begrep. Teoretikere forstår barns læring gjennom ulike dimensjoner: psykodynamiske (følelsesmessig), kognitive (indre tankeprosesser) og sosiokulturelle (samspill). Likevel synes alle å enes om at læring innebærer utvidet kunnskap eller ny mestring, enten det gjelder å overvinne tyngdekraften eller å knekke lesekoden.

Kampen om barnehagens sjel

I Thomas Mosers og Monika Røthles bok *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (Universitetsforlaget 2007) nevner de to i epilogen med samme tittel som boken Frode Søbstdals formulering om at vi "muligens i de nærmeste årene" (altså nå) står overfor "kampen om barnehagens sjel" (2007:1). Som tidligere forskningsleder for prosjektet *Den norske barnehagekvaliteten* påpekte han at 94 prosent av alle barn trives i barnehagen. Det finnes likevel få forskningsprosjekter som har belyst læring i denne delen av utdanningssystemet, hvor prosessmål står sentralt (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen 2008:8). I skolesektoren hersker også uenighet om læring.

I den norske etterkrigstradisjonen står samarbeid, integrering og trivsel sentralt. Arild Tjeldvoll, professor i sammenlignende utdanningsforskning ved Universitetet i Oslo, hevder likevel at trivsel og læring ikke nødvendigvis er sammenfallende fenomener (Bødtker 2005).

Rammeplanen stadfester at omsorg og trivsel er helt sentrale elementer for små barns sosiemosjonelle utvikling. Omsorg og trivsel er også sentrale elementer i et "helhetlig læringsbegrep"³. Dette står i motsetning til et syn der pedagogisk virksomhet primært dreier seg om å strukturere og formidle en bestemt kunnskapsmasse i løpet av et avgrenset tidsrom.

Tjeldvolls hypotese er likevel interessant i spørsmål vedrørende barns læringsutbytte i barnehagen. Et godt språklig miljø ser eksempelvis ut til å kunne snu et læringsforløp slik at barn starter sin skolegang med bedre forutsetninger enn de ellers ville ha gjort. De fleste, om ikke alle førskolelærere, vil hevde at et godt relasjonelt miljø er en grunnleggende forutsetning for begynnende læring. Men å sette likhetstegn mellom trivsel og læring er upresist. Eksempelvis innebærer ikke høy trivsel nødvendigvis at det eksisterer et godt språklig læringsmiljø i barnehagen.

Det er problematisk å trekke noen klare slutninger om hvordan læring fortoner seg i barnehagen. Debatten etter Kvalitetsutvalgets innstilling (Søgnenutvalget 2003) avdekket at førskolelærere som gruppe ikke legger det samme i begrepene læring, danning og utdanning (Utdanningsforbundet 2009:7). Førskolelærerne er usikre på skillene mellom formell og uformell læring, og noen er skeptiske til å innføre formell læring allerede i

barnehagen (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen 2008:7). Det kan være gode grunner til denne skepsisen, men det er vanskelig å både diskutere og forholde seg til begrunnelsene når læringsbegrepet forstås ulikt.

Debatter i de senere årene har synliggjort at pedagoger ofte er raske til å tillegge hverandre meninger. Talsmenn for begge syn, kjennetegnet ved en sosialpedagogisk tradisjon og en skoleforberedende orientering, kan synes å ønske definisjonsmakten til begrepet *læring i barnehagen* - hvordan læring skal forstås innholdsmessig for praksisen i barnehagen. I så måte må læring i barnehagen forstås som to ulike fenomener – institusjonalisert og politisert.

Pedagogikk kan aldri løsrives fra samfunnsmessige og verdibaserte vurderinger (Dahlberg, Moss og Pence 2002:63 i Jansen 2007). Læring som institusjonalisert fenomen synliggjør i vid forstand den pedagogiske praksis som indirekte eller direkte styrer kunnskaps-tilegnelse i barnehagen. Læring i barnehagen som politisert fenomen forstås som hvordan læringsbegrepet kommuniseres i barnehagen.

Læring som kulturrelativt begrep

I de senere årene har det utviklet seg en klar styringsdiskurs innen utdanning, forstått som skiftende måter å praktisere og tenke styring på, kategorisert langs et skille mellom en "markedsliberalistisk" og en "sosialpedagogisk" dimensjon. Det kan argumenteres for at læring som begrep er kulturrelativt. Vårt eget oppvekst- og arbeidsmiljø former vår forståelse av begrepet. Når læring eksempelvis omtales som "skolsk" i barnehagen, kan det argumenteres for at en behavioristisk forståelse, kanskje lik den skolen førskolelæreren selv opplevde i tidlig barndom, kommuniseres. Snakkes det om læring fra fødselen, et sosiokulturelt læringsyn, eller settes læring inn i en instrumentell forståelsesramme?

Ingrid Pramling Samuelsson, professor ved Universitetet i Göteborg og verdenspresident

i OMEP, har forsket på barns perspektiv på lek og læring. Barn oppfatter at leken hører til barnehagen og læring til skolen. Barn sier at det er "fy" å leke i skolen. Læring blir oppfattet som «skolerelatert», med «handling og styrte aktiviteter». Lek blir beskrevet gjennom begrep som «det frie valg» og «sosiale aktiviteter»⁴. Ytterpunktene vedlikeholdes, også blant barn selv.

Sidset Germeten 2002 i Pålerud 2008 kaller ordparene vi bruker for å beskrive ulikhetene mellom barnehagen og skole for «besvergelses»: *Lek – læring, fri – lærerstyrt, aktiv – mottakende, frivillighet – plikt*. Begrepsparene opprettholder myter om både barnehage og skole. Polariseringen innebærer et syn på institusjonene som statiske og naturgitte, heller enn som historiske og kulturelle konstruksjoner (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:14).

Frykten for en liberalistisk styringsdiskurs

Tolkningen av læringsbegrepet blant flere førskolelærere kan synes å være knyttet til en "liberalistisk styringsdiskurs" (New Public Managements instrumentelle, behavioristiske ideal) med frykt for overdreven og lite didaktisk bruk av dokumentasjon og testing. Denne forståelsen kommuniserer en idé om "klippet og klar for skolen", gjennom legitimering av bestillingslister til barnehagen⁵.

Forståelsen er ikke ubegrunnet. Reelle eksempler fra utlandet, da især fra angelsaksiske land som Storbritannia og USA, underbygger frykten for å miste barneperspektivet, "barnehagens sjel". Blir læringsbegrepet ensbetydende med en instrumentell praksis, vil det virke fremmedgjørende og truende i barnehagens rom, hvor omsorg, glede og spontanitet ansees som grunnleggende kvaliteter. Fryktens karakter kan imidlertid gå fra objektiv kritisk refleksjon til aktiv subjektiv politisering, kjennetegnet ved bevisst motarbeidelse av en praksis (eller fremhevelse av en bestemt praksis). Faren for en ensrettet diskurs, hvor

gjennomgående bare en eller få praksiser blir kommunisert, er til stede.

TRAS-debatten (Tidlig Registrering Av Språkutvikling) synliggjør hvordan politisering kan ta form. I 2000 avdekket en spørreundersøkelse som ble gjennomført blant førskolelærere ikke bare et stort behov for egnet kartleggingsmaterieell, men også at det manglet formelle henvisningsrutiner for barn som hadde spesielle behov⁶. På bakgrunn av vurderinger av foreliggende materiale og spørreundersøkelsene ble det utviklet en egnet observasjonsmetode for barnehagen kalt TRAS. Metoden ble understøttet av betydelig faglitteratur på området.

Ni år etterpå er det likevel ikke bare flere røster i det åpne rom som kritiserer TRAS-kartlegging (begrepet "TRAS-testing" brukes ofte i debatter), men senest også *selve fokuset* på tidlig språkutvikling i barnehagen. Dette kan tolkes som et paradoks, gitt Rygh & Immersteins funn fra 2007. I Rygh og Immersteins masterforskning ga de fleste førskolelærerne uttrykk for at de hadde behov for mer kompetanse om språkutvikling og tidlig forebygging av lese- og skrivevansker for å kunne utføre et kvalitativt godt forebyggende arbeid i barnehagen (Rygh & Immerstein 2007:3).

En evaluering av innføringen av den nye rammeplanen for barnehagene, *Alle teller mer*⁷, konkluderer med at den har ført til mer telling, måling og verdsetting på mange plan. Evalueringen representerer i seg selv interessante og høyst verdifulle funn, men brukes også bevisst i en politisert debatt. Bruk av språkkartlegging i barnehagen har fått et negativt fortegn, slik som en kommentar i Dagbladet 29.03.09 *La dem være barn* tydeliggjør:

"En fersk rapport med den talende tittelen *Alle teller mer* viser at det fokuseres stadig mer på faglige ferdigheter i språk og matte. Dessuten er kartlegging av barnas utvikling utstrakt. Over hele landet teller barnehageansatte ferdighetene til 5-åringer og sender resultatet med barnet til skolen. Telling og kartleg-



Om artikkelforfatteren: Erik Duncan er rådgiver ved fagavdeling barnehage og skole i Bergen kommune. Han er utdannet førskolelærer ved Høgskolen i Agder og er master i utdanningsledelse fra Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo.

1 Oslo kommune (2005). ABC og 1,2,3

2 Oslo kommune (2009). Pilotprosjekt «Her kommer jeg..» – fra barnehage til skole

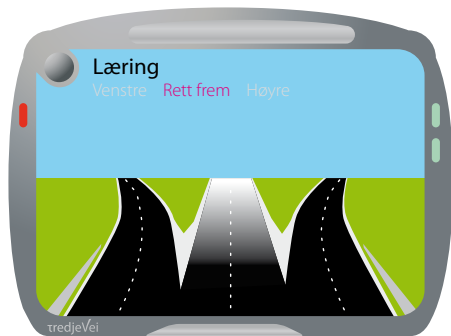
3 Kunnskapsdepartementet (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

4 Pramling Samuelsson, I. Notat fra OMEP-konferansen ved Høgskolen i Oslo 19. mars 2009.

5 Utdanning nr. 9 – 2009. Skoleforberedelse – litt av en balanseøvelse

6 Østrem, S. M.fl. (2009). Rapport 1/2009 Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart

7 Barnehageforum 14.04.09. «Satser på språk fremfor de minste»



gingskultur har spredt seg fra den høyrestyrte osloskolen.” (Dagbladet 2009)

Dobbelkommunikasjon

Reggio Emilia-debatten belyser ikke bare den til enhver tid rådende pendelen, men også dobbeltkommunikasjonen i politiseringen. Fra å være anerkjent som progressiv pedagogikk, har kritikken mot praksisen økt i omfang. Dokumentasjonsarbeidet som praksisen forutsetter tar vekk tiden fra førskolelæreres arbeid med barn, hevder flere. Like åpenbare tidstyver, gitt ved førskolelæreres gjennomgående tilpasning i barnehagenes flate organisasjonsstruktur, nevnes til sammenligning sjelden i det åpne rom.

Pedagogisk dokumentasjon problematiseres, men førskolelæreren skal fremdeles bruke tiden sin til oppvask, rydding og vaktmesterarbeid i mange barnehager. Kari Trestakk-Gruppen, en av få barnehageeiere som har belyst dette fenomenet, sier:

”Vi vet at mange førskolelærere opplever at de ikke får brukt utdannelsen sin tilstrekkelig, de synes at det går for mye tid til praktiske oppgaver. Vi mener bestemt at barnehagen blir en bedre læringsinstitusjon for barn og en bedre arbeidsplass for de ansatte dersom det praktiske arbeidet med systemer og rydding er på plass.” (KariTrestakk Gruppen 2007:23)

Manglende forskning

At språkarbeid i barnehagen på kort tid har gått fra å være et positivt til negativt ladet begrep, synliggjør ikke bare utyeligheten i sektoren. Det synliggjør også manglende forskning i barnehagen. Mangfoldig forskning danner den representative kunnskapen som sektoren ideelt bygger sin forståelse og praksis på. Manglende forskning etterlater rom

for allmenngyldige slutninger, kvalifisert synsing og kamp om definisjonsmakten. “Common sense” og overdreven tiltro til egne erfaringer kan føre til at personalet i barnehagen blir mindre i stand til å takle nye og uventede situasjoner og vurdere det praksisfeltet de selv er del av.

Full barnehagedekning har bidratt til økende kompleksitet. I samfunnet rundt oss stilles spørsmål om det er forsvarlig å sende barn helt ned i ettårsalderen til barnehagen⁸. Et langt større innslag av ett- til treåringer i barnehagen stiller nye krav til kompetanse og profesjonalitet i sektoren. Småbarns språk, deres kommunikative kompetanse, er annerledes enn eldre førskolebarns språk. Deres emosjonelle behov er annerledes. Personalet må derfor i økende grad enn tidligere differensiere praksisen. Forskning kan gi svar på hvordan pedagogisk praksis kan bidra til bedre læringsprosesser i barnehagen, ikke utelukkende hva barn lærer (læringsutbytte) i norske barnehager. Større fokus på barns nonverbale ytringer kan eksempelvis få stor nytteverdi både i utforming av barnehagepolitikk og i barnehageansattes hverdag⁹.

Legitimitet og profesjonsspråk

Førskolelærere har en sterk stilling i sektoren. Gjennom barnehageloven § 18 er førskolelærernes yrkestittel beskyttet. Morten Halvorsen hevder også at det er de pedagogiske lederne, ikke styrerne eller kommunaladministrasjonen, som har nøkkelrollen i realiseringen av den nye rammeplanen med tilstøtende fagområder¹⁰.

Enkelte røster, blant annet doktorgradsstipendiat Trine Kofoed (tidligere førskolelærer) ved Universitetet i Tromsø og sosiolog Ester Nørregård-Nielsen ved Københavns Universitet, har likevel synliggjort at barnehagepedagoger har vanskeligheter med å finne en enhetlig faglig identitet og få faglig anerkjennelse, i motsetning til leger og andre profesjonsgrupper. Det er heller ikke lett å se at pedagoger selv formidler egen viten og holdninger, hevder Nørregård-Nielsen:

”Det er ikke bare en utrolig usikkerhet til

stede, men også en frustrasjon blant pedagoger over å ikke få brukt deres fag tilstrekkelig og ikke være anerkjent nok. Og det er min påstand, at det skyldes at de knapt tør si at de kan noe, og hvordan skal de da få andre til å tro det?” (Nørregård-Nielsen 2006 i Børn & Unge 2007)

Dersom Nørregård-Nielsens systematiske og representative danske funn kan overføres til norske forhold, er dette bekymringsfullt for profesjonsgruppen. Legitimitet i samfunnet krever synlige førskolelærere og et profesjonsspråk. En profesjonsgruppe må ha en eksklusiv kompetanse, besitte unike kunnskaper til samfunnets beste. I en tid med historisk høy etterspørsel etter førskolelærere kan det være lett å ta legitimiteten for gitt. En behøver likevel ikke å gå lenger enn fire år tilbake for å sette spørsmålsteget ved denne legitimiteten.

I 2005 sendte barne- og familieminister Laila Dāvøy (Kristelig Folkeparti) ut forslag til ny barnehagelov om å fjerne kravet om pedagogisk utdanning i barnehagene, og om å tillate flere barn per førskolelærer. Dersom førskolelærere ikke kan enes om innholdet av læring, et av kjernebegrepene i samfunnsmandatet, hva slags signaler sender ikke yrkesgruppen da til foreldre, eiere og politikere? Og ikke minst, hva kommuniserer vi da om hensynet til barns utvikling?

Passiv profesjonell rolle

Barnehagen har tradisjon for å skape et læringsmiljø som er preget av uformelle lærings situasjoner hvor leken har stor plass. ”Barn lærer hele tiden” og ”barn lærer gjennom lek” er beskrivelser som førskolelærere ofte bruker når de omtaler lek. Dette er riktig, men vet vi hva barn lærer i barnehagen?

Kognitiv, sosioemosjonell og fysisk utvikling er komplementære elementer. Lek og læring er gjensidig avhengig av hverandre, men er ikke identiske fenomener. I lek skapes mening. Mening er samtidig kjernen i læring. Det kreves derfor en aktiv pedagogisk praksis for å planlegge og tilrettelegge for lek og læring i barnehagen. Læring kommer ikke av seg selv. Det kan stilles spørsmål om i hvilken grad førskolelærere er bevisst den kognitive dimensjonen i barns læringsprosesser, hevder Kofoed (Kofoed 2007:5). Det er den ”frie leken” som dominerer i norske barnehager. I leken anvender barn språket gjennom kommunikasjon og metakommunikasjon. Utviklingsaspektet, gitt ved utviklingspsykologisk

8 Tveiterud, S. «Angst i barnehagen. Norske forskere og politikere vil helst ikke vite hvordan småbarn har det i barnehagen». Dagbladet 29.08.08

9 Borg, E., Kristiansen, I-H & Backe-Hansen, E. (2008). Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt

10 Halvorsen, M. Foredrag i Bydel Ullern 12.11.07

11 Roald, K. Foredrag i Bergen kommune 17.03.09

12 Losvik, L. Foredrag i Bergen kommune 12.03.09

13 Losvik, L. Foredrag i Bergen kommune 12.03.09

teori inspirert av Jean Piaget med flere, kan likevel synes å ha fremhevet lek sterkere enn læring.

Kofoed sier at personalet i barnehagen ofte inntar en "bare se, men ikke røre"-holdning til barns lek (Kofoed 2007:5). Det kan argumenteres for at dette er en pedagogisk praksis som skaper en *passiv profesjonell rolle* til barns læringsprosesser, fordi man ikke er deltakende i barns virksomhet. Av samme grunn blir man heller ikke klar over hvilket innhold man er sammen om, og hvordan kunnskaper og ferdigheter tilegnes og læres. Det er vanskelig å se hvordan førskolelæreren kan ivareta rollen som barns "støttende stillas" (jmfør Bruner) ved å innta en passiv profesjonell rolle.

Eierskap og kommunikatív samhandling

Rammeplanen stadfester at barnehagen skal være en "lærende organisasjon". Utvikling av en lærende organisasjon krever en aktiv rolle. En organisasjon er kun lærende når aktørene i barnehagen samhandler og evaluerer egen praksis, hevder Knut Roald, førstelektor i pedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane¹¹. Uten et felles læringsspråk, eller i det minste et felles praktiserende begrepsapparat, er kommunikatív samhandling vanskelig.

I ledelsesteori skilles det mellom instrumentell og kommunikatív planlegging. De to

retningene er basert på ulike rasjonalitetsformer og på ulike ideologiske grunnlag. Kriteriet for kommunikatív rasjonalitet er i hvilken grad aktørene evner å komme til gjensidig forståelse med hverandre. Denne rasjonalitetsforståelsen dreier seg mer om å gi dekkende uttrykk for kunnskap, behov og interesser, og å forstå hva som ivaretar barns behov, enn å eie den absolutte sannheten til læringsbegrepet. Dette kan sektoren bare realisere som deltakere med handlings- og språkkompetanse.

Motivasjon til endring er nært forbundet med personlig og kollektiv eierskap. Varige endringer kommer gjennom «middle-out»-prosesser, ikke «top-down»-befalinger. Eier-skap er derfor sentralt i alle individuelle og kollektive endringsprosesser. Etablert praksis er vanskelig å endre. Lars Losvik, forsker i voksenpedagogikk og arbeidslivsorganisasjoner ved Helsingfors Universitet, hevder at varige endringer krever å gjøre ting på nytt minst 20 ganger¹².

Implikasjoner – et nytt og unikt handlingsrom

Er det rom for å gi læringsbegrepet et profesjonsorientert innhold og skape en kultur for læring, tilsvarende eksisterende kultur for lek i barnehagen?

Skal sektoren lykkes i å skape en barne-

hagepedagogikk etter intensjonene i Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) ...*Og ingen sto igjen*, bør det diskuteres hvordan man kan integrere lek og læring i en aktiv, målstyrt praksis. Et "livslangt læringsperspektiv" (jmf. ...*Og ingen sto igjen*) utfordrer ikke bare førskolelærere til å frigjøre seg fra gamle begreper, men også til å skape nye. Språk og praksis henger som kjent sammen. Bevisstgjøring er ikke bare nødvendig for endring og utvikling, men også for å bevare det gode i barnehagepedagogikken (Kofoed 2007:6). Multiple forståelser av læringsbegrepet må møtes med evnen til dekonstruksjon.

Overgangen til Kunnskapsdepartementet har i snart tre år representert et historisk nytt, *men urealisert*, handlingsrom for sektoren. Barnehagen vektlegges for første gang entydig som pedagogisk arena. Endring betinger handlingskompetanse og handlingsberedskap.

Den tredje vei innebærer å gripe handlingsrommet, ved å ta det gode fra barnehagepedagogikken og utvikle en aktiv profesjonell rolle og språk til barns læringsprosesser. Hvis ikke står sektoren i fare for å sementere absolutte posisjoner, gitt gjennom en sosialpedagogisk tradisjon og en skoleforberedende orientering. Slike posisjoner tjener hverken barns læring eller sektorens beste. Ei heller samfunnsmandatet som barnehagen nå er gitt.

Litteratur

Borg, E., Kristiansen, I-H & Backe-Hansen, E. (2008). Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 6/2008

Bowman, B., Donovan, S. & Burns, S. (2000). Executive Summary. *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Committee on Early Childhood Pedagogy. National Research Council. Washington: National Academy Press

Bødtker, M. (2005): Om PISA-undersøkelsen og norske skoleforhold. Sår tvil om trivselshypotesen. I Drama 01/2005

Duncan, E. (2009): Knut Roald avsluttet Kompetente barn & unge. Foredrag i Bergen kommune for barnehage- og skoleansatte. Lastet ned 20. mars 2009 fra <https://www.bergen.kommune.no/tema/personalrommet?articleId=39204&artSectionId=1611§ionId=1611>

Duncan, E. (2009). Lars Losvik kurset ledergruppen og barneha-

geansatte om endringsledelse og arbeidsglede - «Like allways like never before». Foredrag i Bergen kommune for styrere. Lastet ned 20. mars 2009 fra <https://www.bergen.kommune.no/tema/personalrommet?articleId=39225&artSectionId=1603>

Germeten, S. (2003). Enhet, helhet og kontinuitet mellom barnehage og resten av utdanningsløpet. Ekspertbilag til Nordisk Ministerråd.

Jansen, T. (2008/08). Hva er en barnehage og hva kan den bli? Om grunnlagstenkning. Etter- og videreutdanning, Tønsberg

KariTrestakk-Gruppen (2007): Service-team i barnehagen – et grep for å sikre pedagogisk kvalitet, god estetikk og hygienisk standard. Barnehagefolk 04/2007

Kofoed T. (2007). Barnehagens oppdrag – i et livslangt læringsperspektiv. I Barnehagen 06/2007.

Kofoed T. (2006). Hva har du gjort i barnehagen og hva har du lært skolen? Diskursen om en oppvekst og læringsarena - sett fra førskolelærernes ståsted. Mas-

teropp-gave i pedagogikk. Universitetet i Tromsø, Tromsø.

Nørregård-Nielsen E (2006). Pædagoger i skyggen. Om barnehagepædagogers kamp for faglig anerkjennelse. København: Gyldendals Bogklubber.

Pålerud, T. (2008/11). Barnehagen – barns første utdanning. (eller: Skolegangen begynner i barnehagen). Stavangerkonferansen 2008, Stavanger

Oslo kommune (2007). ABC og 1,2,3. Oslo: Oslo kommune – Utdanningssetaten

Oslo kommune (2009). Pilotprosjekt et «Her kommer jeg...» – fra barnehage til skole. Oslo: Oslo kommune - Utdanningssetaten

Rygh, C., & Immerstein, T. (2007). Forebygging av lese og skrivevan-sker i barnehagen. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.

Röthle, M., & Moser, T. (2007). Ny rammeplan – ny barnehage-

politikk. Epilog. Oslo: Universitetsforlaget

Tveiterud, S. (2009). Angst i barnehagen. Norske forskere og politikere vil helst ikke vite hvordan småbarn har det i barnehagen. Dagbladet 29.08.08. Lastet ned 20. mars 2009 fra <http://www.dagbladet.no/kultur/2008/08/29/545171.html>

Utdanning (2009). Skoleforberedelse – litt av en balanseøvelse. I Utdanning 09/2009

Utdanningsforbundet (2009). Temanotat 1/2009 Jakten på barnehagens egenart. Utdanningsforbundet

Utdannings – og forskningsdepartementet (2003). Bedre føre var enn etter snar? Læring før skolealder. Oslo: Utdannings – og forskningsdepartementet

Østrem, S. m.fl. (2009). Rapport 1/2009 «Alle teller mer». En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold

Andre kilder

Barnehage.no (2009/04): Satser på språk fremfor de minste. Lastet ned 20. mars 2009 fra <http://www.barnehage.no/no/Nyheter/3480/April/Satser-pa-sprakutvikling-for-an-de-minste-barna/>

Duncan, E (2007/11): Notat fra foredrag med Morten Halvorsen fra Barnehagelederdagene i Bydel Ullern. Barnehagelederdagene i Bydel Ullern, Oslo

Duncan, E. (2009/03): Notat fra foredrag med Ingrid Pramling Samuelsson. OMEP-konferanse ved Høgskolen i Oslo, Oslo

Pædagoger i skyggen; Den alt for lille forskel: Lastet ned 20. mars 2009 fra Børn & Unge 07/2006. <http://www.bupl.dk/internet/boernogunge.nsf/0/B1816F8055F83632C125711C003826DD?OpenDocument>

Kommentar: La dem være barn. Lastet ned 20. mars 2009 fra Dagbladet <http://www.dagbladet.no/nyheter/2009/03/29/570105.html>

Flere førskolelærere og satsing på kompetanse

Stortingsmelding 41 om kvalitet i barnehagen gir oss nå gledelig nok muligheten til å diskutere kvalitet og hva kvalitet i barnehagen vil si, og ikke bare kvantitet.

Ute i barnehagene er dere i gang med et nytt og spennende barnehageår. Oppstarten er alltid morsom og krevende. Nye barn og barn som allerede har plass skal bli kjent med hverandre og med personalet, og personalet skal bli kjent med nye barn og foreldre og med hverandre. Nye ansatte skal bli kjent på sin arbeidsplass, noen har begynt i sin aller første jobb som førskolelærer, og alle står overfor en faglig utfordrende barnehagestart med planlegging, tilvenning og årsplansarbeid. Vi ønsker dere lykke til med den flotte og viktige jobben dere alle gjør!

Utdanningsforbundet har lenge etterlyst en dreining av fokus fra kvantitet til kvalitet i barnehagen. Nå har vi fått Stortingsmelding 41 (2008 – 2009) *Kvalitet i barnehagen* som gjør nettopp det. Meldingen stadfester barnehagens selvstendige og viktige plass i utdanningspolitikken som et godt pedagogisk tilbud til alle barn. En egen stortingsmelding om kvalitet og innhold er en milepæl i norsk barnehagepolitikk. Nå må vi i kraft av vår profesjonstilhørighet gripe de mulighetene som gis til å delta i debatten og prege utviklingen slik at de yngste barna våre får den kvaliteten i hverdagslivet som de fortjener.

Kunnskapsdepartementet (KD) sier i meldingen at andelen barnehageansatte med barnehagefaglig kompetanse skal økes, og det er bra: "Departementet ser behovet for å øke antallet pedagoger, slik at barnehagene over tid får en høyere pedagogtetthet», og: «Departementet mener at flere pedagoger i barnehagene vil bidra til økt kvalitet i barnehagene.»

Dette er viktige og nødvendige ambisjoner som vi skal være med på å innfri. Utdanningsforbundet hadde forventninger om at regjeringen ville signalisere et høyere ambisjonsnivå ved å *tallfeste* og *tidfeste* tydeligere hvordan den skal nå målene. Regjeringen sier selv at de ansattes kompetanse er avgjørende for kvaliteten i barnehagen, og da er det nødvendig å sette inn flere konkrete tiltak. Et minimumskrav må være at halvparten av de ansatte har førskolelærerutdanning og at alle assistenter etter hvert har fagarbeiderkompetanse.

«En saga blott»?

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) viser i et nytt notat (4/09) kalt *Førskolelærere og barnehageansatte* også til positive utviklingstrekk i sektoren. Stadig flere førskolelærere velger barnehagen som sin arbeidsplass. Av de studentene som tok eksamen i 1998, var 56 prosent ansatt i barnehage to år etter. Av de studentene som tok eksamen i 2005, var hele 77 prosent ansatt i barnehage to år senere. Den store tilstrømmingen av nye førskolelærere har ført til at en stadig større prosentdel også velger barnehagen som arbeidsplass - fra 44

prosent av alle utdannede førskolelærere i yrkesaktiv alder i 2000 til 53 prosent i 2007.

Det sies i NOVA-notatet at førskolelærer-mangelen snart vil være «en saga blott». Årsaken er at svært få førskolelærere går av med alderspensjon de kommende årene, koblet til en forutsetning om at førskolelærernes økende vilje til å arbeide i barnehagen ikke avtar. Dette er gledelig for barnehagesektoren. Flere unge vil bli førskolelærere, flere nyutdannede tar arbeid i barnehagen, og dere som er styrere, pedagogiske ledere eller i andre førskolelærerstillinger fortsetter i barnehagen lengre enn før.

Vi avblåser imidlertid ikke førskolelærerkrisen. Den er alvorlig, og innsatsen for å skaffe flere førskolelærere må trappes opp. Vi mangler 4400 førskolelærere. Det betyr at rundt 40 000 barn begynner det nye barnehageåret uten en førskolelærer. Mange av disse barna risikerer å gå hele sin periode i barnehagen uten førskolelærer. Det er ikke den barnehagekvaliteten vi ønsker!

På den annen side: NOVA påpeker at barnehagesektoren nå har en unik mulighet til å nå målet om en høyere pedagogandel. NOVA mener at i deler av landet vil den positive trenden føre til at vi vil ha nok utdannede førskolelærere til å faktisk ansette flere førskolelærere i hver barnehage utover minimumskravet i loven. NOVA utfordrer sektoren til å gripe denne sjansen. Det skal vi gjøre, og vi skal få med oss barnehageeiere og myndigheter lokalt og sentralt.

«Både stortingsmeldingen, NOVA-rapporten og Riksrevisjonens rapport er med på å løfte frem betydningen av barnehagens kvalitet som avgjørende for en god oppvekst og et godt pedagogisk tilbud til våre barn.»



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

(Foto: Petter Opperud)

Riksrevisjonens merknader

Riksrevisjonen har også foretatt en undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagesektoren fra 2006 og frem til i vår. Noen av dere har kanskje vært med å svare på denne omfattende undersøkelsen, som ble overlevert Stortinget rett før sommeren. Riksrevisjonen peker på flere mangler ved barnehagekvaliteten. Sterk økning i antall dispensasjoner, lav bemanning og dårlig tilsyn med virksomheten er blant svakhetene.

Riksrevisjonen har undersøkt i hvilken grad KD ivaretar sitt overordnede nasjonale ansvar for å legge til rette for et barnehage-tilbud med høy kvalitet. Funnene Riksrevisjonen har gjort, forsterker inntrykket av at det raskt må settes inn tiltak dersom det virkelig skal bli en satsing på kvalitet i barnehagen. Riksrevisjonen påpeker i sin rapport flere kritikkverdige funn som samsvarer med Utdanningsforbundets påpekninger i flere sammenhenger. Riksrevisjonen tviler blant annet på om bemanningstettheten er høy nok mange steder: «Riksrevisjonen stiller spørsmål ved om barnehagen har tilstrekkelig personale til å imøtekomme alle barnehagens oppgaver og til å gi hvert enkelt barn tilfredsstillende oppmerksomhet.»

Denne hverdagen kjenner mange av dere godt. Rapporten avdekker store forskjeller mellom barnehager. Førskolelærermangelen blir nok en gang bekreftet, sammen med lav bemanning generelt og mangel på tid og midler til kompetansehevingstiltak. Antall dispensasjoner fra kravet om førskolelærerutdanning for styrere og pedagogiske ledere har økt med 125 prosent fra 2006 til 2008. 36 prosent av barnehagene i undersøkelsen har én eller flere ansatte med dispensasjon fra kravet om førskolelærerutdanning. Myndighetene må intensivere tiltak som strammer inn bruken av

dispensasjoner og som styrker rekrutteringen av flere førskolelærere. I riksrevisjonsrapporten er det også avdekket at manglende barnehagefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonene. Det er et betydelig problem. Konsekvensene av det er at barnehagene ikke har den støtten de trenger for å drive utviklingsarbeid og styrke fagmiljøet. Derfor bør det stilles krav om at alle kommuner har barnehagefaglig kompetanse i sin administrasjon. Mange av Riksrevisjonenes funn samsvarer med områder som det pekes på i stortingsmeldingen. Rapporten viser at det skal mye til ennå i arbeidet med å styrke kvaliteten. I tillegg til fortsatt stor innsats når det gjelder rekruttering av førskolelærere og styrking av ansattes kompetanse, gjelder dette ikke minst behovet for å se nærmere på tilsynsrutinene og på kommunenes barnehagefaglige kompetanse.

Til tross for de alvorlige merknadene fra Riksrevisjonen, sies det i rapporten at Riksrevisjonen deler KDs oppfatning av at det er flere positive utviklingstrekk i barnehagesektoren. Riksrevisjonen forutsetter at KD opprettholder fokus på å sikre kvaliteten i barnehagetilbudet.

Både stortingsmeldingen, NOVA-notatet og Riksrevisjonens rapport er med på å løfte frem betydningen av barnehagens kvalitet som avgjørende for en god oppvekst og et godt pedagogisk tilbud til våre barn. Vi ser frem til disse diskusjonene, prioriteringene og tiltakene.

Førskolelærer eller barnehagelærer?

Kunnskapsministeren inviterer oss også til en debatt om vår yrkestittel. I kvalitetsmeldingen foreslås det at *førskolelærer* skal erstattes med *barnehagelærer*. Departementet begrunner dette slik: «Barnehagelærer er en tittel som viser direkte til profesjonens kompetanseområde og det arbeidslivsom-

rådet utdanningen kvalifiserer for. Samsvar mellom betegnelsen på arbeidslivsområdet og yrkestittelen kan bidra til at barnehagen får en tydelig og selvstendig plass i utdanningssystemet.»

Utdanningsforbundet har ikke konkludert med hva vi som organisasjon skal mene – men vi synes det er en spennende debatt som vi er glad for at mange medlemmer har engasjert seg i både på facebook og i andre fora. Facebook-gruppen foreslår at *lærer i barnehage* kanskje er en bedre tittel, fordi det på en god måte forteller hva yrket vårt faktisk innebærer. Det kan sees på som en naturlig endring som viser at barnehagen er en faglig og selvstendig pedagogisk virksomhet, og noe mer enn det som kommer før skolen. Nå skal forslaget om endring av førskolelærernes yrkestittel ut på høring.

Dette er en debatt som vekker følelser og engasjement, og vi skal gjennom våre tiltsvalgte legge til rette for en bred høring før vi konkluderer.

Delta i debatten!

Barnehagesatsingen fremover vil handle om kvalitet og barnehagens innhold. Det vil bli mer fokus på det dere faktisk gjør, hva barn skal lære, oppleve og få ta del i gjennom en spennende barnehagehverdag. Den viktigste faktoren i dette arbeidet er de barnehageansattes kompetanse. Vi trenger flere førskolelærere i hver barnehage, og vi må satse på å øke kompetansen til alle barnehageansatte om vi skal kunne nå målene og tilfredsstillende kravene i rammeplanen.

Så delta i debatten, vær med å utfordre din fagforening, og vær med på å utfordre politikerne våre – det er de som gir oss rammene for det kvalitetsarbeidet vi skal utføre!

Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen skjer ofte ureflektert

Av Anne-Lise Arnesen og Kjell Arne Solli

Barnets behov kan stå i motsetning til organisasjonens eller miljøets behov når det gjelder spesialpedagogiske tiltak i barnehagen. Hvilket perspektiv den enkelte barnehage velger, påvirker innholdet i tiltakene. Denne forskjellen, og konsekvensene som medfølger valget, vektlegges for lite i barnehagene, mener artikkelforfatterne.

Gjennom prosjektet *Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv* ønsker vi å få frem kunnskap om samt utvikle praksis i forhold til inkludering som grunnlag for arbeidet i barnehagen. Det skjer gjennom samarbeid med hele barnehagesektoren i to kommuner. Arbeidet omfatter flere delprosjekter:

- 1 En spørreundersøkelse rettet mot personalet i barnehagene. Undersøkelsen vil belyse hvordan inkludering oppfattes og praktiseres.
- 2 To etnografiske studier i et utvalg barnehager med fokus på omsorg.
- 3 En studie som retter oppmerksomheten mot barnehagepersonalets refleksjon og læringsprosesser i forhold til mangfold og inkludering.

Vi vil i denne artikkelen særlig rette søkelyset mot det dilemmaet som fellesskap i kombinasjon med individuell tilrettelegging utgjør. Vi vil også se nøye på hva særskilt hjelp og spesialpedagogiske tiltak innebærer for barnehagens arbeid for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne.

Barnets eller organisasjonens behov?

Spesialpedagogisk hjelp inngår i et system av tjenester og tiltak for barn i form av opplærings- og treningstiltak samt bruk av assistenter og støttepedagoger. Ressursen er begrenset, oftest i form av spesiell innsats noen timer i uken, noe som ikke kan erstatte helheten i barnehagen som lærings- og omsorgsmiljø. Spesialpedagogisk hjelp har tradisjonelt vært betinget av at barn ofte blir definert ut fra noen vansker, ofte basert på en diagnose, som styrer forventninger om barnets muligheter og det tilbudet barnet har krav på.

Dette perspektivet har gjennom de siste 20-30 årene blitt utfordret av et annet, som består i å se barnets behov for særskilt hjelp ikke først og fremst som *barnets behov, men snarere betinget av miljøets utforming og behov.*

Ut fra et slikt perspektiv kan vi si at spesialpedagogisk hjelp med henvisning til enkeltbarns behov i virkeligheten kan ha sitt grunnlag i organisasjonens behov eller mangler, for eksempel i form av uhenksmessige regler, rutiner, ved manglende bredde i aktivitetstilbud, for få voksne og for lite tilgang på vel utdannet personale.

Det oppstår med andre ord behov for særlig hjelp fordi fellesskapets måte å være fellesskap på medfører at barnet ikke mestrer dette på en måte som fellesskapet finner akseptabelt eller klarer å takle.

Disse to perspektivene lever side om side, og selv om «alle» er enige i at det ikke nødvendigvis er noen motsetning mellom dem, så synes ikke denne enigheten å bli tatt på alvor i praksis. Det er fortsatt vanlig, og i dag sterkere enn tidligere, at det er barnas «særskilte» behov som vurderes og som ivaretas gjennom individualisering - gjennom kartlegging, diagnostisering og evidensbaserte tiltak. Det stilles ikke i samme grad krav om at barnehagemiljøets utforming skal legges under lupen.

Hvilket spesialpedagogisk perspektiv som velges, påvirker innholdet i spesialpedagogisk hjelp – og ikke minst, hva som er spesialpedagogisk hjelp.

Vi vet fortløpig svært lite om hvordan den spesialpedagogiske hjelpen gis i barnehagen og hvilken betydning den har i forhold til inkludering. Fortrinnsrett og enighet om at barnehagen gir gode vilkår for inkludering kan ha blitt en «sovepute» som motvirker en problematisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Mens spesialundersvisning i skolen i stor grad er problematisert, synes ikke det samme å være tilfelle i barnehagen.

Hva gjør egentlig barnehagene?

Barnehagen har i sin relativt korte historie alltid vært et tilbud til barn med behov for særskilt hjelp. I asyl- og daghjemstradisjonen lå begrunnelsen i støtte og hjelp til mødre og barn. Daghjemmene med bakgrunn i barneasylene var ment for «fattigbarn» og som nødvendige «tilbud» eller «nødløsninger» til mødre som måtte ut i arbeid for å få endene til å møtes.

For 40 år siden vedtok Stortinget å be regjeringen om å legge fram et forslag til lov om daginstitusjoner for barn. Innstillingen kom i 1972 og den ble grunnlaget for arbeidet med barnehageloven. Blant utvalgets hovedsynspunkt var at førskolen er et pedagogisk tilbud, et sosialpolitisk virkemiddel og et sosialt hjelpetiltak. Daghjemsutvalget var opptatt av barn med funksjonshemninger og utvalget understreket at for noen grupper barn ville et førskoletilbud være av særskilt verdi. Allerede i odelstingsproposisjonen om lov om barnehager fra 1974 sies det at flest mulig funksjonshemmede førskolebarn skulle ha plass i vanlige barnehager og i tillegg sikres spesielle hjelp og trening (Ot.prp. nr. 47 (2007-2008)). Dette er intensjoner som i alle år siden har ligget fast.

Likevel vet vi lite om hva barnehagene gjør i forhold til disse intensjonene og om hvilken rolle spesialpedagogiske tiltak har i denne sammenheng.

Spesialpedagogikkens tvetydighet

Barn med nedsatt funksjonsevne har i dag fortrinnsrett til plass i barnehage og det er stor enighet om at barnehagen gir gode vilkår for inkludering. Vi spør imidlertid: Hva er det særegne ved barnehagen som gir grunnlag for en slik konklusjon? Hva er bevaringsverdig av

barnehagens tradisjoner i en tid der barnehagen er gjennomgår store endringer?

I temaheftet om barn med nedsatt funksjonsevne (Kunnskapsdepartementet 2008) defineres inkludering som et overordnet prinsipp om alle barns rett til deltakelse i et fellesskap, noe som igjen skal ivareta barns grunnleggende behov for kulturell og sosial tilhørighet (UNESCO, 1994).

Fellesskap er et viktig stikkord for barnehagens tilnærming til inkluderingsproblematikken. Rammepåplanen (2006) understreker at fellesskapet er viktig for at den enkelte skal få et meningsfullt liv og oppleve å være betydningsfull. Den understreker også at barnehagen utgjør et omsorgs- og læringsmiljø der ulike individer og ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig. Inkluderende fellesskap karakteriseres ved at barn med ulik bakgrunn kan ta del på ulike måter, ut fra egne interesser, kompetanser og utviklingsnivå. Spesialpedagogisk hjelp og særskilte tiltak kan komme til å spille en tvetydig rolle i spenningen mellom individets behov, barnehagens behov og hensynet til arbeidet med å skape inkluderende fellesskap.

Nedsatt funksjonsevne og inkluderende fellesskap

Begrepet *nedsatt funksjonsevne* ble først introdusert i NOU 2001:22 *Fra bruker til borger*. Begrunnelsen for å lage en distinksjon mellom nedsatt funksjonsevne og funksjonshemming er å markere at nedsatt funksjonsevne hos den enkelte bare får betydning i møte med miljøet rundt.

Universell utforming er et prinsipp som er slått fast i planlegging, lokalisering og bygging av nye barnehager for å nedbygge funksjonshemmende barrierer. Det betyr at produkter, byggverk og uteområder skal utformes på en slik måte at alle mennesker skal kunne bruke dem på en likestilt måte så langt det er mulig uten spesielle tilpasninger eller hjelpemidler (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 16). Er det mulig å tenke seg et slikt prinsipp også anvendt på barnehagens organisering, innhold og arbeidsmåter?

Noen vil hevde at noe av barnehagens egenart og styrke som inkluderingsarena nettopp er fravær av standarder og rangeringskrav som gjør det lettere å gjøre «særskilte tiltak» mer universelle. Det finnes eksempler på praksis der spesialpedagogiske tiltak blir en integrert del av det vanlige arbeidet i barnehagen og tjener til å utvide og utvikle miljøet som helhet. Rullestolen kan bli et lekeobjekt og noe som kan gi innsikt til flere enn den som er bundet til den. Flere kan få erfaring med hvordan det er å være blind og hvilke ressurser noen barn må mobilisere for å delta i ulike aktiviteter når de har problemer med å uttrykke seg så andre forstår. Flere kan bli delaktige i spesiell språkstimulering, fysioterapi og motorisk trening som i utgangspunktet er skredersydd for den enkelte.

Vi ser på barnehagen som en møteplass for læring, lek og omsorg – basert på utvikling av fellesskap. Fellesskap er med andre ord ikke noe som *er*, men noe vi *skaper*, og vil derfor alltid være i sin tilblivelse. Det at visse aktiviteter er felles, betyr ikke at alle skal gjøre det samme eller på samme måte. Rammen om opplevelser, for eksempel lek i sandkassa, en tur i skogen eller i teater, vil være felles, men opplevelsene vil være individuelle og personlige. Felles referanserammer skaper imidlertid grunnlag for fellesskap.

Å skape felles rammer er med andre ord viktig for å skape et grobunn for individuell utfoldelse. Vi benytter ofte kategorier som kjønn, sosial og språklig bakgrunn, kulturell bakgrunn og nedsatt funksjonsevne, men innenfor

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: Professor Anne-Lise Arnesen ved Høgskolen i Østfold (HiOf) er leder for prosjektet *Barnehagens arbeid for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i profesjonsperspektiv*. Hun er også leder av det 16-lands Europarådsprosjektet *Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity*. Hun er forfatter av boken *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold* (Abstrakt forlag 2004), og av en rekke artikler i norske og internasjonale tidsskrifter.

Førsteamanuensis Kjell-Arne Solli ved HiOf er medarbeider i prosjektet *Barnehagens ...* Solli leder mastergradsstudiet i spesialpedagogikk ved HiOf. Han har blant annet utarbeidet en kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge (Utdanningsdirektoratet 2005) og han har skrevet boken *Elever i konflikt* (Gyldendal 1993) (begge bilder copyright HiOf).

alle kategorier er ungene forskjellige. Noen er utadvendte og har lett for å leke med andre, andre er mer avventende og trives i eget selskap. Noen er robuste, andre sårbare, de stiller ulikt når det gjelder forutsetninger for å lære og måter å uttrykke seg på. De kan og forutsettes å skulle lære å leve sammen. Hver og en skal være del av helheten og utvikle tilhørighet.

Barnehagene er ulike og utvikler forskjellige «kulturer» for hvordan lek, læring og omsorg inngår i fellesskapet. Vi trenger mer innsikt i hvordan barnehagenes «kultur» gir rammer for hvordan spesialpedagogisk hjelp og ulike støttetiltak kan fungere. Det er viktig å få frem kunnskap om hvilke utfordringer personalet er stilt overfor og hvilke utviklingsmuligheter ser de?

Skoletradisjonen presser på

Spesialpedagogisk hjelp til barnas beste i barnehagehverdagen er et spørsmål som må besvares i spenningsfeltet mellom individuell tilrettelegging og deltakelse og tilhørighet i fellesskapet. Den individorienterte tradisjon som har preget skolen, ser ut til å bli overtatt av barnehagen, blant annet gjennom et økende krav om individuell kartlegging og dokumentasjon i forhold til det enkelte barn.

Prinsippet om inkludering slik vi ser det, er satt under press som retningsgivende for praksis. Å se på pedagogisk og spesialpedagogisk praksis med et kritisk blikk betyr ikke å rette kritikk mot barnehagen og de ansattes praksis, men innebærer heller en oppfordring om å utvikle fellesskap i den enkelte barnehage, fellesskap som gir alle barna muligheter for omsorg, lek og læring og som samtidig hindrer at aktiviteter bidrar til å segregere barn.

Referanser:

KD (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo, Kunnskapsdepartementet
Mørland, B (red.) (2008) Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Oslo, Kunnskapsdepartementet
St.meld.nr.41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen. Oslo, Kunnskapsdepartementet
NOU 2001:22 Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmede barrierer. Oslo: Sosial- og helsedepartementet
Ot.prp. nr. 47 (2007-2008) Om lov om endringer i barnehageloven (Om formålet med barnehagen). Oslo, Kunnskapsdepartementet
UNESCO (1994). The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education Adopted By The World Conference On Special Needs Education: Access And Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994

Høsten er tid for Læring



Møt Magne Raundalen (bildet) og Jon Håkon Schultz, som lærer deg å unngå de rosa versjonene (foto: Arne Solli).

Kan vi snakke med barn og unge om alt?

Ved Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz. Deres budskap er at barn vil ha ordentlige svar og ikke de rosa barneverisjonene når noe alvorlig har skjedd.

Sted: Victoria Hotel i Stavanger
Tid: 12. oktober.
Påmeldingsfrist: **Øyeblikkelig!**

Møte med selvskading blant barn og unge

Ved Arne Jørstad Riise, Marte Maritdatter, Ola Godøy og Håvve Fjell. Kurset inngår i kursrekken til Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning, men alle interesserte kan melde seg på.

Tid: 15. og 16. oktober
Sted: Lærernes Hus, Osterhaus gate 4, Oslo.
Påmeldingsfrist: **Så raskt som mulig!**

Genuspedagogikk og likestilling i barnehage og skole

Det store symposiet *Genuspedagogikk och jämställdhet i förskola/skola* arrangeres ved Stockholms universitet 26. – 29. oktober 2009. Symposiet er et samarbeid mellom universitetet og Reggio Emilia Institutet i Sverige.

Møt Hillevi Lenz Taguchi som tar for seg temaet *Språk och media* (mandag 26.),

Anne Palmer behandler temaet *Estetik, miljö, material* (tirsdag 27.), Rickard Jonsen fokuserer på *Kropp/idrott, maskulinitet, etnicitet* (onsdag 28.), og Christian Eldevald tar opp temaet *Genuspedagogikk, dåtid, framtid* (torsdag 29.). Møt mange andre fremragende pedagoger som også er med på å presentere disse temaene.

Stedet er Campus Konradsberg, Stockholms universitet, Konradsgatan 7, aulaen. Du finner mer informasjon om symposiet på www.reggioemilia.se
Påmelding skjer til info@reggioemilia.se
Det koster SEK 3400 pluss moms å delta.

Møt Ninni Sandvik (bildet) og Nina Johannessen, som kan mer om små barn enn de fleste (foto/copyright: HiØf).



Møt Kirsten Flaten (privat foto), Ingrid Lund og Anne Storrusten, som tar for seg et problem som er større enn vi vanligvis tenker over.



Vil du være med så heng på – barnehagen som digital arena

Ved Nina Bølgan, som hjelper deg til å ta i bruk IKT i barnehagehverdagen på beste pedagogiske vis.

Tid 11. november (Oslo)
30. november! (Tromsø)
Sted: (Oslo) Utdanningsforbundets lokaler
Hausmanns gate 17 i Oslo.
Sted: (Tromsø) Scandic Hotel Tromsø
Påmeldingsfrist: 21. oktober.

Frå disse til disputas – norskfaget frå barnehage til universitet

Ved Arne Engelstad, Kjartan Fløgstad, Jan Olav Fretland, Trine Gedde-Dahl, Kristin Helstad, Frøydis Hertzberg, Lise Iversen Kulbrandstad, Jørn Lund, Laila Aase og Arne Johannes Aasen, som på et bredt grunnlag forklarer hvorfor norskfaget er viktig – og det alt i barnehagen.

Tid 16. og 17. november
Sted: Utdanningsforbundets lokaler
Hausmanns gate 17 i Oslo.
Påmeldingsfrist: 30. oktober.



Kjartan Fløgstad har meiningar om norskfaget i barnehagen (foto: Scanpix).

Små barn og medvirkning

Ved Ninni Sandvik og Nina Johannessen. Kurset bygger på boken *Små barn og medvirkning – noen perspektiver* som det ligger tre års hardt arbeid bak!

Tid 20. november
Sted: Utdanningsforbundets lokaler
Hausmanns gate 17, Oslo.
Påmeldingsfrist: 6. november.

Glød, inspirasjon og arbeidsglede

Ved Marco Elsafadi, Per Odvar Hildre, Karin Helena Sjøberg, Safia Yusuf Abdi og Mads Gilbert. De har som utgangspunkt at arbeidslivet er viktig for de fleste av oss, og hvordan få til et arbeidsmiljø preget av humor og glede?

Tid 3. og 4. desember
Sted: Quality Hotel Gardermoen.
Påmeldingsfrist: 2. november.
Påmelding skjer til astrid.pedersen@viatravel.no.

Sosial angst og sjenanse

Ved Ingrid Lund, Kirsten Flaten og Anne Storrusten. Kurset inngår i kursrekken til Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning, men er åpent for alle interesserte.

Tid 7. og 8. desember
Sted: Britannia Hotel, Trondheim.
Påmeldingsfrist: 6. november.



Møt Marco Elsafadi og få ny glød og arbeidsglede (foto: Arne Solli).

Vi du vite mer eller melde deg på ett eller flere kurs?

Les på www.utdanningsforbundet.no/kurs

Du kan også melde deg på med et e-brev til post@utdanningsakademiet.no

Du kan dessuten sende brev til Utdanningsakademiet,

postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, eller ring 24 14 20 00.

ABf – ingen lettvint vei til førskolelærerutdanning

Ytringforfatteren, førskolelærer siden 1980 og barnehageleder siden 1999, nå også koordinator for ABf3 og ABf4 i bydel Østensjø i Oslo, er imponert over ABf-studentenes vilje og engasjement.

Av Lise Wik

Da min stilling som assisterende styrer i Oppsaltunet barnehage i Oslo ble redusert i august 2008, ble jeg tilbudt stilling som koordinator for Oslo kommunes og Høgskolen i Oslos tilbud arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABf). Dette er et tilbud til assistenter med lang fartstid. I min bydel Østensjø møtte jeg seks topp motiverte studenter i sin beste alder. De hadde tatt det store steget å kaste seg ut i utdanning fordi de hadde lyst å lære mer om yrket de var så glad i. ABf3 var i gang. I januar 2009 var det klart for en ny gruppe – samme antall, like motiverte, og ABf 4 var nå etablert.

Flere var allerede ansatt som pedagogiske ledere på dispensasjon, men ønsket om mer kunnskap gjorde dem villige til langt på vei å gi opp fritiden sin de nærmeste fire årene. For disse studentene er ikke premien for endt utdanning betydelig høyere lønn eller status, men mer kunnskap og en mer spennende jobb.

Det har tidligere vært rettet en del kritikk mot denne formen for utdanning, en slags lettvint vei til en pedagogisk utdanning. Dette har jeg gjort meg mange tanker om etter å ha fulgt studentene gjennom det første året. «Lettvint» er et ord jeg ikke kommer til å bruke igjen i denne sammenheng. Studiene er prosentvis fordelt på praksisfelt med 70 prosent og undervisning ved høgskolen 30 prosent. Kvelder, helger og ferier med lesing kommer i tillegg.

En av de ønskede effektene av denne type utdanning var å knytte praksisfeltet og høgskolen tettere sammen. Jeg er tidligere øvingslærer, så dette var noe av det første som gledet meg da vi var i gang. Lærernes månedlige besøk på studentenes studiesamlinger ute i barnehagene er en ypperlig måte lære praksisstedet å kjenne. Her møtes to verdener: Høgskolens teoretiske kunnskap og praksisfeltets mangfold og erfaring.

«Noe» skjer der ute!

Mitt første år som koordinator er nå over. Studentene har vært innom mye teori og et spenn av temaer – språk, pedagogikk, musikk, mang-

fold, barnehagens rom, drama, for å nevne noe. En del av min oppgave som koordinator er, sammen med studentene, å inspirere barnehagene de arbeider i til å ta del i den kunnskapen som denne utdanningen bærer med seg. Jeg møter styrerne en gang i halvåret, og siste møte sa meg at «noe» skjer der ute, noe som henger sammen med at erfarne assistenter bringer ny kunnskap inn på arbeidsplassene. Interesse for nye temaer vekkes, nysgjerrigheten på hva som foregår i utdanningsinstitusjonene likeså, nære møter med skolens lærere i studiesamlingene og tilgang på det nyeste av litteratur innenfor førskolelærerutdanningen stimulerer og inspirerer.

Det er selvsagt ikke slik at disse barnehagene har ligget i en slags «faglig dvale» inntil ABf kom til, men jeg opplever at assistentenes/studentenes nye engasjement er med på å løfte kunnskapen opp og fram. Det stilles spørsmål ved gammel praksis og praksisfortellinger blir en del av refleksjonsgrunnlaget ute i barnehagene.

Ting settes i system

Jeg tilbringer 50 prosent av min arbeidstid i dette læringsmiljøet, i form av studiesamlinger ute i barnehagen, nettverkssamlinger med studentgruppene, og samlinger på høgskolen med koordinatorene og lærere. Dette gjorde noe med meg. Jeg ble etter hvert så inspirert og nysgjerrig at jeg tenkte at det ikke bare er studentenes barnehager som kan nyte godt av dette.

Det begynte med små drypp inn i ledermøtene på egen barnehage. Artikler, utdrag fra faglitteratur, erfaringer fra samlinger og innkjøp / presentasjon av ny litteratur. Dette ble tatt godt i mot. Vi satte det i system. De påfølgende ledermøtene hadde alltid en fagartikkel liggende ved innkallingen som ble tatt opp til diskusjon hvis tiden tillot det. Noen avdelinger klarte raskt å føre dette videre inn på avdelingsmøtene. Dette var for så vidt ikke en ny arbeidsmetode, vi har tidligere implementert rammeplanen og fagområdene etter nesten samme system. Dette var kanskje noe av grunnen til at det var lett å sette i gang.

Assistentene viste stor interesse for dette, og vi bestemte oss for å prioritere assistentkurs våren 2009. Da vi er mange ansatte ved vår barnehage, måtte vi lage to grupper som hver hadde fire samlinger. Dette ble virkelig prioritert, alle samlingene ble gjennomført. Det at hele personalet var så positive til dette, gjorde det gjennomførbart. Jeg skal ikke gå i detalj på innhold i kursene (vi brukte flere oppgaver fra ABf3 og 4), det er mer formen som gjorde at vi nådde de resultatene.

Assistentene fikk en lekse i forkant av hver samling. Det kunne være å lage en «fortellende tegning» sammen med et barn, presentere en praksisfortelling, eller lese en artikkel som omhandlet temaene vi hadde satt opp. De uttrykte at de gledet seg til samlingene. Grunnen tror jeg var at dette ble et forum der de selv kunne styre innhold og diskusjoner. Aktiviteten økte for hver samling, og vi fikk fram mange fine refleksjoner over egen praksis.



Ytringforfatteren: Lise Wik er førskolelærer og assisterende styrer ved Oppsaltunet barnehage i Oslo, koordinator for ABf3 Bydel Østensjø og for ABf4 Bydel Østensjø/Grorud, og tidligere øvingslærer (foto: Arne Solli).

- ABf en fullgod utdanning

- Vi har en god førskolelærerutdanning her i landet, og den må vi ta godt vare på, sier Lise Wik til Første steg. - ABf er imidlertid også et fullgodt tilbud til engasjerte assistenter som får en grundig opplæring som gjør dem til dyktige førskolelærere.

Lise Wik har registrert at noen er skeptiske til arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABf). Hun er selv tilhenger av sunn skepsis, for det er viktig at det ikke skjer endringer som fører til en forringelse av den utdanningen enhver førskolelærerstudent sitter igjen med etter endt utdanningsløp.

Foreløpig har heller ingen fullført det fireårige utdanningsløpet – det har de ikke rukket. På mange måter gjenstår følgelig svaret på hvor god ABf-utdanningen er.

Motivasjonsintervju

- Dette er studenter som *kjenner* barnehagehverdagen, sier hun. - De studentene jeg

har med å gjøre, er fra 37 til 51 år gamle. De har alle arbeidet som assistenter i en årrekke. En assistent som vil inn på ABf-utdanningen må ha minst 80 prosent stilning i en kommunal barnehage. Hun må enten tilfredsstille kravet til generell studiekompetanse, eller ha godkjent realkompetanse.

Før søkeren får studieplass, må hun også gjennom et såkalt motivasjonsintervju med bydelens seksjonsleder for barnehager og med koordinator Wik, som arbeidsmessig er underlagt seksjonslederen. Det er bydelen som innstiller de assistentene bydelen vil skal få en ABf-studieplass, men det er Høgskolen i Oslo som står for selve opptaket.

De vet hva de går til

- Skulle jeg driste meg til å sammenligne med studenter som gjennomgår det ordinære utdanningsløpet, vil jeg si at en ABf-student alltid vet hva de går til etter endt utdanning. Selv om det finnes heltidsstudenter som også har forpraksis fra barnehage, vil nok enkelte heltidsstudenter stå i fare for å få «praksissjokket» i større grad enn ABf-studenten, sier hun.

- For øvrig skal våre studenter gjennom et løp der de møter de samme pensumkravene, de samme praksiskravene og de samme eksamenskravene som andre.

Wik synes også det er utmerket at ABf-prosjektet har fått lærerne ved Høgskolen i Oslo ut i praksisfeltet oftere enn de kan skje ellers ville vært: - De får inntrykk direkte fra arbeidsplassene som de kan ta med seg tilbake til høgskolen og bruke til å tilpasse hele undervisningsopplegget.

Mer aktive assistenter

Når jeg ser tilbake på personalmøtene vi har hatt gjennom årene, kan jeg se at det ofte har vært de pedagogiske lederne som har dominert diskusjonene. Vi ikke har vært oppmerksomme nok på all den kunnskapen assistentene sitter på. Den har nok vært synlig i praksis, men ikke uttalt høyt i den grad vi fikk det fram på disse samlingene. Hele kurset munnet ut i en slags oppsummering på siste planleggingsdag denne våren. Flere av assistentene holdt innlegg, presenterte temaer de var opptatt av, og deltok enda mer aktivt i diskusjoner og gruppearbeid.

Alt jeg brukte på assistentsamlingene var «stjålet» materiale. I samarbeid med ABf-studentene fikk jeg bruke av deres kunnskap og erfaring, jeg fikk låne praksisfortellinger og oppgaver, og jeg plukket selvsagt gullkorn fra faglitteraturen. Jeg er helt sikker på at det er det inspirerende læringsmiljøet innenfor ABf-studiene som fikk meg i gang med dette, og da er det jo selvsagt en lykke å ha kollegaer som så lett lar seg inspirere videre. Jeg vet at tilsvarende skjer ute i studentenes barnehager, og da ser vi jo spredningseffekten av ABf!

Lettvint er det *ikke*. Assistentene/studentene skal gjennom et (spennende) hav av faglitteratur, og deres kunnskaper skal settes på prøve. Vi som nyter effekten av alt dette kan snuse på de temaene som vekker vår interesse, lese det vi synes er morsomt, og ta fatt på oppgaver som er passe utfordrende. Det handler uansett om et kunnskapsløft.

Jeg gleder meg til å fortsette som koordinator. Alle diskusjoner jeg har vært innom det siste året har gjort meg mer ydmyk. Kanskje jeg ikke sitter på de «rette» svarene, kanskje andre barnehager har bedre rutiner, kanskje det finnes bedre måter å løse ulike situasjoner på? Jeg har vært så lenge på samme sted og er stolt av arbeidsplassen min, men jeg har bare godt av å se at det er flere virkeligheter der ute. Det er godt å se at det fortsatt er mye igjen å lære!

Studier med oppstart desember 2009

Søknadsfrist
15. oktober

Pedagog? Bli førskolelærer på 2 år (deltid)

Barnehagepedagogikk, IKT-støttet deltid

- en profesjonsrettet videreutdanning, 30 stp

- Studiet er rettet mot pedagoger uten førskolelærerutdanning som ønsker å arbeide som førskolelærer, pedagogisk leder eller styrer i barnehage.
- For å bli kvalifisert må kandidatene også gjennomføre et 30 stp studium i småbarnspedagogikk.
- Samlingene blir mand. til fred. kl. 8.30 - 15.30, følgende uker: 46/09, 5/10, 15/10.

Fagansvarlig: Eva Stai Brønstad (esb@dmmh.no)



Vinn-vinn-mulighet:

Hev kompetansen og styrk kvaliteten i barnehagen

Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB)

- 4 fagprofiler IKT-støttet, deltid, 30 stp

- Studiet legges opp med 3-dagerssamlinger, veiledede nettverk, praktisk utv. arb. i egen barnehage.
- Samlingsuker: 50/2009, 7/2010, 15/2010, 22/2010, 37/2010, 42/2010, 47/2010
- Fagprofiler som tilbys: Kommunikasjon, språk og tekst, Antall, rom og form, De yngste barna i barnehagen, Forebyggende og tidlig innsats -, tverrfaglig samarbeid i barnehagen til barns beste

Fagansvarlig: Sissel Mørreaunet (sma@dmmh.no)

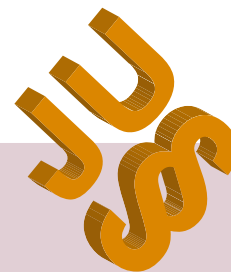


DronningMaudsMinne
Høgskolen for førskolelærerutdanning

www.dmmh.no



Av **Kirsten Bache Dahl** advokat i Utdanningsforbundet



Om midlertidige tilsettingsforhold

Midlertidige tilsettingsforhold kan være så mangt. Når det er tale om et engasjement, er det likevel ofte grunn til å undersøke hva saken gjelder.

Hovedregelen i norsk arbeidsliv, så vel i privat som i offentlig virksomhet, er at arbeidstakere skal tilsettes i faste stillinger. Dette fremgår av arbeidsmiljøloven § 14-9. Å være tilsatt i en fast stilling innebærer at arbeidsforholdet ikke kan opphøre fra arbeidsgivers side uten at det foreligger en saklig begrunnelse for det, eventuelt at arbeidstakeren har gjort seg skyldig i grovt pliktbrudd eller annet vesentlig mislighold av arbeidsavtalen, og dermed kan avskjediges.

Ett unntak fra denne hovedregelen finner vi i barnehageloven med forskrifter. Barnehageloven stiller som kjent krav til utdanningen til styrer og pedagogisk leder. I utgangspunktet kan derfor styrer og pedagogisk leder ikke tilsettes i faste stillinger dersom de ikke oppfyller lovens kompetansekrav.

Dersom det ikke har meldt seg søkere som fyller barnehagelovens utdanningskrav til stilling som styrer eller pedagogisk leder,

kan barnehagen søke kommunen om dispensasjon fra utdanningskravet. Barnehagen kan da bli innvilget midlertidig dispensasjon fra utdanningskravet. Slik dispensasjon gis for ett år av gangen. Tilsvarende vil da arbeidsforholdet til den det gis dispensasjon for, vare i ett år av gangen. Unntaksvis kan styrer eller pedagogisk leder som ikke fyller lovens utdanningskrav, gis varig dispensasjon fra utdanningskravet, slik at stillingen likevel blir fast, dersom det ikke melder seg kvalifiserte søkere, og svært gode grunner taler for å gi varig dispensasjon. I denne forbindelse skal det foretas en individuell vurdering av vedkommendes reelle kompetanse knyttet til barnehagens samfunnsmandat. Dispensasjonen som gis er knyttet til den personen det søkes dispensasjon for og til en konkret stilling i en konkret barnehage.

Vikariater

Arbeidsmiljøloven § 14-9 angir dessuten andre unntak fra hovedregelen om faste tilsettinger. Det

mest relevante for barnehagesektoren er vikariater.

Dersom en arbeidstaker er syk eller er innvilget en permisjon fra sin faste stilling, vil det ofte være behov for å sette inn en vikar i stillingen. Vikariatet varer som regel så lenge vedkommende er fraværende fra arbeidet. I likhet med fast tilsatte har vikarer også krav på en skriftlig arbeidsavtale, og i denne skal det angis forventet varighet av vikariatet. Arbeidsforholdet avsluttes ved vikariatets utløp uten at arbeidsgiveren trenger å gi noen annen begrunnelse enn at vikariatet er slutt. Dette gjelder selv om det skulle vise seg at stillingsinnehaveren ikke kommer tilbake til sin stilling, slik at stillingen skal lyses ut som fast. Arbeidstakeren som vikarierte vil selvfølgelig da kunne søke på den faste stillingen, og vil ofte ha en fordel i konkurransen med andre søkere. Men noen fortrinnsrett til den faste stillingen har vedkommende ikke.

Hva er et «engasjement»?

Når en person har vært midlertidig tilsatt (vikariert) hos samme arbeidsgiver sammenhengende i fire år, kan arbeidsforholdet ikke opphøre fra arbeidsgivers side uten at det foreligger en saklig begrunnelse, som nevnt i første avsnitt i denne artikkelen. Arbeidstakeren har da fått de samme rettigheter som en fast tilsatt. Denne rettigheten er ikke betinget av at det finnes ledige,

faste stillinger hos arbeidsgiveren.

Dersom en barnehage, det være seg privat eller offentlig, lyser ut et såkalt engasjement, er det grunn til å undersøke nærmere hva dette innebærer. Medlemmer av Utdanningsforbundet kan for eksempel henvende seg til den tillitsvalgte på arbeidsplassen eller i kommunen.

Ofte vil engasjementet skulle gjelde for en tidsbegrenset periode, gjerne knyttet til ett eller flere barn som trenger ekstra oppfølging. I så fall er det god grunn til å hevde at en slik midlertidig tilsetting er i strid med arbeidsmiljølovens hovedregel om at stillinger skal være fast. At det eventuelt foreligger kun et tidsbegrenset behov, er etter loven ikke tilstrekkelig grunn til å gjøre stillingen midlertidig. Skulle det vise seg at behovet ikke lenger er til stede, for eksempel fordi barnet eller barna ikke lenger går i barnehagen, vil arbeidsgiver (barnehageeieren) kunne ha en saklig grunn til å si opp arbeidstakeren. I denne forbindelse vil arbeidstakeren få enkelte rettigheter, som vedkommende ikke vil ha dersom et tidsbegrenset engasjement opphører.

Et engasjement kan også – ved nærmere undersøkelse – vise seg å være et vikariat, og da skal det betegnes som et vikariat og ikke et engasjement.

”Når en person har vært midlertidig tilsatt ... sammenhengende i fire år, (har arbeidstakeren) ... de samme rettigheter som en fast tilsatt.”



Dette er *ditt*

Det tidsskriftet du leser akkurat nå, **Første steg**, er ditt.
Du er velkommen til å skrive for det.

Bruk muligheten!

Redaksjonen i Første steg, undertegnede, mottar med glede innspill av alle slag fra Første stegs lesere. Du som har noe på hjertet som du vil dele med resten av Barnehage-Norge, skriv til Første steg.

Jeg kan ikke love at alt kommer på trykk, men jeg lover å gjøre mitt beste for å lage et interessant og leseverdig tidsskrift.

Jeg mottar også med glede tips

om temaer du mener fortjener plass i Første steg.

Jeg foretrekker e-post. Bruk vedleggsfil. Send til:

as@utdanningsakademiet.no

Du kan også sende til:

Arne Solli, Første steg, Utdanningsforbundet,
postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo.

Eller ring: 24 14 20 31, 91 37 26 99

Arne Solli

Returadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet
Postboks 9191, Grønland
0134 Oslo

Arne Solli (red.)

DEN SKRIVENDE FØRSKOLELÆRER OM PROFESJONALITET OG PRAKSIS

Førskolelæreryrket er blitt et yrke med høye krav til skriftlige ferdigheter. Førskolelæreren må så godt som daglig kommunisere skriftlig med kollegene, foreldrene, barnehageeieren, kommuneadministrasjonen, politikerne, mediene og flere til.

Alle brev og dokumenter må tilpasses adressaten stilistisk – du ordlegger deg annerledes i et brev til foreldrene enn hva du gjør i et saksdokument til kommuneadministrasjonen eller i en meddelelse til lokalavisen. Denne boken er en hjelp og støtte for deg som vil skrive bedre og mer effektivt. Sju fagfolk har bidratt med hvert sitt kapittel.

Arne Solli er ansvarlig redaktør for «Første steg», Utdanningsforbundets tidsskrift for førskolelærere. De øvrige bidragsyterne er Louise Birkeland, Dagmar Andrea Cejka, Otto Laurits Fuglestad, Marianne Irgens Hagen, Lene Chatrin Hansen og Mette Vaagan Slåtten.

ISBN 978-82-450-0782-4 | Kr 299,- | 200 sider



Carlina Rinaldi
**I DIALOG MED
REGGIO EMILIA**
LYTTE, FORSKE OG LÆRE

Dette er en grunnbok som søker å forklare og belyse den pedagogiske filosofien i Reggio Emilia. Boken består av en samling av Carlina Rinaldis viktigste artikler, foredrag og intervjuer fra 1994 og frem til i dag, og har en introduksjon med forklaringer til hver tekst. Boken tar for seg en rekke ulike tema, som de grunnleggende ideene til den pedagogiske filosofien i Reggio Emilia og prosjektets opprinnelse, kreativitet som en kvalitet i tenkning, deltagelse som kommunikasjon, barn og foreldres innflytelse på barnehagens hverdag, forholdet mellom dokumentasjon, forsknings- og vurderingsarbeid i barnehagen og undervisning og læring i dag.

Innledningen er skrevet av Gunilla Dahlberg (professor ved Universitetet i Stockholm) og Peter Moss (professor ved University of London).

ISBN 978-82-450-0857-9
Kr 319,- | 240 sider



Maybritt Jensen
og Heid Osnes
**KROPPEN I LEK
OG LÆRING**
SIRKUS I BARNEHAGE OG SKOLE

Kroppen i lek er den første boken i Norge som tar for seg barns kroppslige lek og relaterer den til sirkusjangeren. Forfatterne viser hvordan sirkuslek kan brukes som et pedagogisk verktøy i skole og barnehage, og inspirerer til nye måter å utfordre barns fysiske lek på. I tverrfaglig prosjektarbeid er sirkus en egnet ramme for å ivareta barns egen lekekultur og kroppslige væremåte.

ISBN 978-82-450-0520-2
Kr 298,- | 220 sider



Leif Askland
og Nina Rossholt
**KJØNNSDISKURSER I
BARNEHAGEN**
MENING-MAKT-MEDVIRKNING

Her utfordres den tradisjonelle forståelsen av hva likestilling kan være i barnehagen. Gjennom ulike teoretiske og metodiske innfallsvinkler viser forfatterne hvordan teori og praksis ikke bare er noe som står i bøkene, men noe som skapes gjennom språklige og kroppslige praksiser vi etablerer i relasjonene til hverandre.

ISBN 978-82-450-0750-3
Kr 269,- | 198 sider

Porto kommer i tillegg til prisen

www.fagbokforlaget.no e-post: ordre@fagbokforlaget.no ordretelefon: 55 38 88 38



FAGBOKFORLAGET