

Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET

Barnehagene
Maurtua og Trondalen
har gjort noe med
sykefraværet

Jorunn H. Midtsundstad
om barn med individuell plan

Bergljot Østerås
om barnelitteratur
og likestilling

Rannveig Aas Olsbu
om lek og
moral-
dannelse

Erik Duncan
om å hjelpe gutter
i faresonen

Thomas Moser
med skarp kritikk av
barnehageoppøpet

NOKUT gir
førscolelærer-
utdanningene
GULT
KORT



Etter evalueringen



(foto: Tore Brøyn)

Evalueringsprosessen er fullført og alle har fått noe å tenke på. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, NOKUT, har sagt sitt – se side 4 i denne utgaven. En sentral problemstilling er: Skal førskolelærerne få en ny grunnutdanning i form av en femårig mastergradsutdanning? Blant dem som sier ja, er NOKUTs egen sakkyndige komité som har skrevet evalueringsrapporten, andre er Utdanningsforbundet og utdanningsinstitusjonene. Blant dem som sier nei, er NOKUT selv og Kunnskapsdepartementet. NOKUT er dermed pussig nok uenig med sin egen sakkyndige komité i denne saken.

Selv mener jeg at førskolelærerutdanningen må bli en femårig mastergradsutdanning. Et mer komplekst samfunn med mer komplekse pedagogiske, politiske og administrative saker og mer mangfoldig sammensatte barne- og foreldregrupper å forholde seg til, fordrer det. Mer kompleksitet fordrer mer kunnskap.

En annen side ved dette spørsmålet har med førskolelærernes status å gjøre. Jeg finner det uhørt med en situasjon der en raskt mer og mer utilstrekkelig treårig bachelorutdanning graver en stadig dypere og mer uforståelig og ufornuftig grøft mellom førskolelærere og allmennlærere med hensyn til karriere- og lønnsutvikling. Barnehagen vil i stigende grad bli den uunnværlige startlinjen i barns utdanningsløp. Uten barnehagen, eller dersom vi får en barnehage som sakker faglig akterut, vil både barna og lærerne i barneskolen kunne få oppleve at livet blir mer motbakkepreget.

Jeg ser ingen grunn til å betvile den sakkyndige komiteens funn, blant annet at førskolelærerutdanningene generelt er for praksisnære og for lite knyttet til forsknings- og vitenskapsbasert kunnskap, og at det utføres for lite FoU-arbeid, for å nevne noe. Det kan rettes på, i alle fall om man tar tiden til hjelp. En annen ting er at ressurser, penger, ikke var et tema på NOKUTs sluttkonferanse 20. september. Illevarslende? Typisk? Gjør noe, men uten at det koster noe!

Min mening er at det koster å være kar! Vil man ha noe, må man betale for det. Og vi har i grunnen ikke råd til å la være. Norge trenger barnehagen, en stadig bedre barnehage. Derfor må det satses også på førskolelærerutdanningene. Dette må sees i lys av barnets vandring gjennom hele utdanningsløpet: Godt begynt er halvt fullendt!

Arne Solli

Gratulerer 1

Første steg gratulerer Gunhild Hagesæther med Kongens fortjenstmedalje i gull! Hun har blant annet vært rektor ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning i Trondheim og professor ved Norsk Lærerakademi i Bergen, og sist kjent som leder av NOKUTs sakkyndige komité i arbeidet med å evaluere førskolelærerutdanningene.



Gratulerer 2

Første steg gratulerer Berit Bae med professorverdicten! Hun ble utnevnt til professor med virkning fra 15. september i år. Hun er kjent for sin mangeårige innsats ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo. I dag framstår Bae som en av Europas fremste eksperter på temaet barns medvirkning.



Første steg

Et tidsskrift for førskolelærere utgitt av



Ansvarlig redaktør:

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

Abonnementskonsulent:

Marianne Aagedal
marianne.aagedal@utdanningsforbundet.no
tlf 24 14 22 43
faks 24 14 21 50

Annonsekonsulent:

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

Grafisk design og illustrasjon:

Karl Rikard Nygaard
karl.rikard@nygaard-martinsen.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

Tekst- og fotobidragstere til Første steg aksepterer at deres tekster og fotografier/illustrasjoner også gjøres tilgjengelige via internettet.

F.v.: Monica Tjosevik Dybing, Marianne Byberg og Anne Lise Risa leiar arbeidet for lågt sjukefråvær i Maurtua barnehage (foto: Arne Solli).



04 Alt det viktigste fra NOKUTs sluttkonferanse om evalueringen av førskolelærerutdanningene.

08 I Maurtua barnehage på Bryne på Jæren arbeider dei tilsette med suksess for lågt sjukefråvær.

10 Også i Trondalen barnehage i Gressvik i Fredrikstad har de ansatte oppnådd et oppsiktsvekkende lavt sykefravær.

Fagartikler

14 Hva kjennetegner kunnskaps- og problemforståelsen i samarbeidet rundt barn med individuell plan? spør Jorunn H. Midtsundstad, som framhever barnehagen i den forbindelse.

18 Gjennom litteraturen kan barnehagen vise barn at det er mange måter å være jente og gutt på, sier Bergljot Østerås i sin artikkel om kjønn i barnelitteraturen.

22 Rannveig Aas Olsbu har gjennomført prosjektet *Barns moraldannelse gjennom lek*, som hun presenterer i denne artikkelen.

28 Det er i barnehagen de første grepene må tas for å hjelpe gutter i faresonen inn i kunnskapssamfunnet, sier Erik Duncan i sin artikkel om sinte unge menn.

Forskningsrådets sider

32 Berit Bae rapporterer fra prosjektet *Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste i barnehager*.

Debatt

40 Thomas Moser med skarp kritikk av barnehageoppøpet.

44 Vil barnehagens kvalitet nødvendigvis øke om førskolelærerne blir flere? spør Marianne Werner og Ronald Nolet.

Nye bøker

36 Hillevi Lenz Taguchi vil heller ha pedagogisk dokumentasjon enn kartlegging.

38 Ellen Birgitte Ruud har skrevet bok om de barna som ikke får være med i leken, og hva førskolelærerne kan gjøre for å hjelpe dem.

39 Ann Ingjerd Kanestrøm anmelder Fanny Duckerts nye integreringskokebok.

Kurs, konferanser og diverse

26 Line Iren Bye er en premiert essayforfatter. Hun skriver om *Menn i barnehagen?*

31 Einar Juell var til stede på OMEPs 26. verdenskongress.

48 Ny *Forskerspirer i barnehagen*-konferanse under forberedelse.

49 Våre kurs er lyspunkter i høstmørket!

51 Meld deg på styrerkonferansen i Stavanger! Få med deg mange fremragende foredragsholdere og gode debatter, samt et herlig lystspill på Rogaland Teater!

Faste spalter

12 **På siden:** Einar Juell spør etter barnehagens sjel.

13 **Med studentblikk:** Første stegs nye studentmedarbeider Torstein Nielsen Hole skriver egentlig ikke om fisk.

25 **Kontaktforum barnehage:** Samfunnsoppdraget er viktigere enn eierrettighetene, mener Elin Bellika.

50 **Jus:** Kirsten Bache Dahl skriver om arbeidsavtaler med prøvetid.

NESTE NUMMER: Første steg nr. 4/2010 har utgivelsesdato 3. desember. Hovedtemaet blir intervjuer, omtaler og reportasjer i tilknytning til styrerkonferansen i Stavanger. Vi tar for oss Brenna-utvalgets innstilling, vi bringer en reportasje fra et Kempler-kurs for styrere i Trondheim, og mye annet, naturligvis.

NOKUT-advarsel til flere utdanningsinstitusjoner:

Dere må bli bedre!

- Det er store forskjeller kvalitetsmessig mellom de 20 førskolelærerutdanningene som er evaluert, sa Gunhild Hagesæther, lederen av NOKUTs sakkyndige komité som har evaluert utdanningsinstitusjonene, på NOKUTs sluttkonferanse for evalueringen i Oslo 20. september.

NOKUT-direktør Terje Mørland sa på sin side at dette er en evaluering for å få fram sterke og svake sider ved utdanningsinstitusjonene for å hjelpe institusjonene og Kunnskapsdepartementet (KD) i arbeidet med å skape enda bedre førskolelærerutdanning her i landet. Det er utvilsomt mye å gjøre, for som Mørland sa til Første steg:

- Noen av utdanningsinstitusjonene tilfredsstiller ikke alle akkrediteringsstandards.

Det betyr i klartekst at der som KDs mandat for oppdraget hadde gitt rom for det, kunne Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) i verste fall fratatt disse institusjonene retten til å drive førskolelærerutdanning, men ettersom mandatet ikke var slik utformet, er rapportene å betrakte som en advarsel. Det generelle nivået er uansett ikke særlig godt. NOKUT har tidligere evaluert ingeniørutdanningene, sykepleierutdanningene og allmennlærerutdanningene, og førskolelærerutdanningene kommer generelt dårligere ut enn disse.

- Den sakkyndige komiteen har lagt fram en rapport som gir grunnlag for videre arbeid ved utdanningsinstitusjonene, sa Mørland.

Det som foreligger er et slags gult kort, med andre ord, men ingen blir vist av banen ennå. NOKUT vil ifølge Mørland kontakte de utdanningene det gjelder direkte.

- Komiteen har stilt en alvorlig diagnose for utdanningene. Det innebærer mye å gjøre både for utdanningsinstitusjonene og for KD, sa han. - Jeg regner med at institusjonene selv vil begynne å arbeide med sine problemområder.

I den andre enden av skalaen finnes utdanning som skiller seg ut i meget positiv retning, påpekte komitéleder Gunhild Hagesæther i sin presentasjon av evalueringsrapporten.

- Vi anbefaler noen utdanninger om å rydde opp i viktige forhold, andre om å fortsette å satse på det de alt er gode til, sa Hagesæther.

Hva skyldes så det noe varierende resultatet? En årsak antydes sterkt i sammendraget foran i rapportens *Del 1: Hovedrapport*: "Inntrykket som sitter igjen etter evalueringen er at førskolelærerutdanningen har lav status i de fleste institusjonene, og følgelig er lavt prioritert

med ressurser til faglig utvikling og FoU. Det er i så fall en sak for institusjonens ledelse."

Late studenter?

Førskolelærerstudenter har en gjennomsnittlig studiearbeidstid på 20 timer per uke, ifølge *Del 1: Hovedrapport*. Det er betydelig lavere enn det allmennlærer- og sykepleierstudenter bruker. Likevel er strykprosenten lav blant førskolelærerstudentene, hvilket kan tolkes i retning av at førskolelærerstudiet er komfortabelt å komme seg igjennom.

Å snakke om late studenter av den grunn, blir likevel for lett. Både Stine Christensen Holtet, leder av Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet, og Magne Rydland, medlem av sentralstyret i forbundet, kunne vise til tall om studentenes økonomi. Studentøkonomien er svekket i forhold til den generelle økonomiske utviklingen blant arbeidstakerne. Mange studenter, særlig hvis de har familie også, trenger pengene, for å si det slik. Dette gjelder desto mer som deltidsstudentenes gjennomsnittsalder gjerne er noe høyere enn heltidsstudentenes, og med økende alder får studenter ofte barn å forsørge – og voksende inntektsbehov.



- Førskolelærerne er viktigst for barnehagen! Førskolelærerne skaper barnehagen! fastslo professor emerita Gunhild Hagesæther, leder av NOKUTs sakkyndige komité, i sin presentasjon av evalueringsrapporten.

Studentene har lave karakterer fra videregående skole, gjennomsnittet ligger på 3,6. Det er langt under gjennomsnittet for allmennlærerstudenter. Dette bekreftes av Gerd Sylvi Steinnes ved Høgskulen i Volda – se Første steg nr. 2/2009 side 10 – som beskriver den gjennomsnittlige førskolelærerstudenten som en person med foreldre uten akademisk bakgrunn og fra et hjem uten mye preg av boklighet og med middels eller under middels karakterer fra videregående skole.

Studentene er likevel godt fornøyde med utdanningen de får, ifølge sammendraget i *Del 1: Hovedrapport*, og særlig er de fornøyde med praksisopplæringen. Nyutdannede førskolelærere arbeider i stigende grad i barnehage to år etter fullført utdanning. Kandidatene som ble uteksaminert i 2005 arbeidet i barnehagen i 77 prosent av tilfellene i 2007. Det er en kraftig forbedring fra 1998-kullet, der bare 56 prosent fortsatt arbeidet i barnehagen i 2000.

Lærermangel

Komiteen kritiserer utdanningene for å bry seg for lite om teoretisk vitenskapelig fundert kunnskap. Dette kan ha sammenheng med lærersituasjonen ved institusjonene.

28 prosent av lærerne ved utdanningene har såkalt førstestillingskompetanse, noe Hagesæther i og for seg karakteriserer som bra. NOKUTs krav om 20 prosent førstestillingskompetanse ved bachelorutdanningen (førskolelærerutdanningen er en bachelorutdanning) er dermed oppfylt på nasjonalt nivå. Ved fire utdanningsinstitusjoner har mer enn 30 prosent av lærerne førstestillingskompetanse – det vil se at de har forskningskompetanse og kan lede et forskningsprosjekt ut fra for eksempel Norges forskningsråds kriterier.



- Komiteen har stilt en alvorlig diagnose for utdanningene, sa Terje Mørland, direktør ved NOKUT, i en kommentar til evalueringsrapporten.



Rapporten *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010, Del 1: Hovedrapport og Del 2: Institusjonsrapporter*, ble offentliggjort og presentert av NOKUT 20. september. Del 1 er på 130 sider, del 2 på 204.

Slik finner du rapporten på nett:

1. Gå inn på www.nokut.no
2. Finn overskriften **NOKUTs kunnskapsbase**, under overskriften klikker du på **NOKUT-rapporter**.
3. Klikk på **Les rapporter fra programevalueringer**.
4. Du finner overskriften **Avslutta evalueringar**. Under den klikker du på **Evaluering av førskolelærerutdanning**.
5. På den siden du nå kommer til, finner du de klikkbare linjene **Les hovedrapporten**, **Tabellvedlegg til hovedrapporten**, og **Les institusjonsrapporter**. På samme side finner du Kunnskapsdepartementets oppdragsbrev og annet relevant materiale.

Ellers kan du få rapporten tilsendt ved å sende en e-henvendelse til postmottak@nokut.no, eller du kan sende et brev via post til NOKUT, postboks 1708 Vika, 0121 Oslo. NOKUTs sentralbordnummer er 21 02 18 00.

På den annen side: Ved sju institusjoner har færre enn 20 prosent av lærerne førstestillingskompetanse, hvilket ikke er så bra.

Men uansett utføres det lite forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid) ved utdanningene. Det blir publisert lite, og det blir ifølge Hagesæther utført lite forskning som kommer til syne gjennom offentlig statistikk.

- Det blir imidlertid publisert stadig mer. Flere og flere pensumbøker blir også skrevet spesielt for førskolelærerutdanningen, fastslo hun.

ABf

Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABf) var i 2009 et tilbud ved minst ti utdanningsinstitusjoner, dog med noe forskjellig utforming fra institusjon til institusjon. Ved Høgskolen i Oslo, for eksempel, ble det opprettet egne praksis- og eksamensordninger for ABf-studentene. Ved Universitetet i Stavanger inngikk ABf-studentene i de øvrige deltidsstudentene uten at verken medstudenter eller faglærere var klar over særordningen.

- Komiteen har innvendinger og bekymringer knyttet til praksis og faglig nivå for ABf-studentene, sa Hagesæther. - Studentene er hele tiden en del av grunnbemanningen i barnehagen. De må hele tiden ha to hatter på; som ansatte og som studenter. Den store praksisnærheten kan gi svakere utbytte når det kommer til vitenskapsbasert faglig læring.

- Når det gjelder Høgskolen i Oslo (HiO) skulle vi nok ønske at HiO brukte evalueringsformer som gjør det lettere å sammenligne ABf- og heltidsstudenter, ettersom de uteksaminerte studentene jo skal inneha samme faglige nivå.

Det hører med å nevne at ingen ennå vet



hvor de første ABf-kandidatene vil havne eksamensresultatmessig. De påbegynte sitt studium i 2007 og uteksamineres våren 2011.

Spenningsfeltet

Førskolelærerutdanningen befinner seg ifølge rapporten i spenningsfeltet mellom tradisjon, teoretisk kunnskap og praksisbasert kunnskap – se figuren.

Da den norske førskolelærerutdanningen først ble etablert i 1935, var den i hovedsak en praktisk orientert utdanning. Der ser den fortsatt ut til å være, selv om utdanningen nå skal være forskningsbasert. Både studenter og brukere (foreldrene, mfl, Red.s anm.) forventer at at en nyutdannet førskolelærer skal mestre barnehagehverdagen. Komiteen ser den sterke profesjonsorienteringen som positiv, men mener også at den lett kan føre til en indirekte nedprioritering av kunnskap og ferdigheter som ikke kan omsettes direkte i praktisk arbeid.

Komiteen skriver i rapporten at den ser på utdanningens praktiske basis og tradisjonsforankring som sterk, mens formidlingen av vitenskapelig basert kunnskap står svakere.

Det er trolig årsaken til at mange studenter klarer seg gjennom studiet selv om de har et svakt opptaksgrunnlag, altså svake karakterer fra videregående skole.

For utdanningen som helhet er en relativt svak forankring i vitenskapsbasert kunnskap en utfordring, selv om det er store forskjeller fra institusjon til institusjon. Komiteen konkluderer i Del 1: Hovedrapport, side 121, med at skal "utdanningen være en utdanning for framtiden, må den forankres både i tradisjonen og i forskningsbasert teoretisk kunnskap og i praktisk yrkesorientert kunnskap. Samtidig må den leve med og nyttiggjøre seg den energien og det utviklingspotensialet som ligger i selve spenningen mellom de hver for seg verdifulle elementene."

Anbefalinger

Hagesæther sa i sin presentasjon at komiteen råder utdanningene til å styrke den såkalte fellesdelen av utdanningen, altså den stammen som stort sett er felles fra institusjon til institusjon.

Komiteen foreslår en obligatorisk styrerutdanning på toppen av den treårige grunnutdanningen.

Samfunnsfag bør inn i alle linjemodeller og spesialpedagogikk bør inn som et fordypningsenhetstilbud.

Det er nødvendig med øremerkede midler til FoU-arbeid. Særlig forholder det seg slik at de yngste barna, som opptar mer og mer plass i barnehagen, fordrer enda mer kunnskap fra førskolelærernes side.

Førskolelærerutdanningen bør bli et fem-årig masterstudium – her foreslår komiteen to litt ulike modeller, men er enige om fem år.

→ → → →



Her har Kristin Halvorsen og Tora Aasland (t.h.) mottatt rapporten. Men mange runde, pene ord om førskolelærerne til tross, de sier nei til en femårig førskolelærerutdanning på mastergradsnivå.



- Hvilken logikk er det i kortere utdanningstid for de lærerne som arbeider med de minste barna? spurte Magne Rydland, medlem av Utdanningsforbundets sentralstyre.
- Hvem ville akseptert kortere utdanningstid for barneleger?

Utdanningsforbundet ser rapporten som startskuddet til en debatt om mastergradsutdanning. Magne Rydland, medlem av forbundets sentralstyre, viste til at førskolelærerne selv ønsker mer utdanning, noe som er dokumentert i en undersøkelse fra 2007.

- All lærerutdanning, inkludert førskolelærerutdanningen, må være mastergradsutdanning, sa Rydland. - Hvilken logikk er det i kortere utdanningstid for de lærerne som arbeider med de minste barna? Hvem ville akseptert kortere utdanningstid for barneleger?

Studieleder Hege Wamstad fra Høgskolen i Oslo sa at med et femårig løp vil studiet tiltrekke seg andre søkere, med andre ord de mer teoretisk anlagte med høyere karakterer fra videregående skole.

Uenige studenter

NOKUT-direktør Terje Mørland stilte seg på statsrådenes side – han sa seg forbauset over iveren etter en mastergradsutdanning, all den stund inntakskvaliteten er så lav og FoU-deltakelsen så svak.

Eirik Uthus fra Norsk studentorganisasjon sa seg også enig med statsrådene, idet han uttalte at bachelorgraden må sikres som en faglig god grad, noe som er viktigere enn en femårig mastergrad. Norsk studentorganisasjon og Pedagogstudentene er dermed av forskjellig oppfatning i denne saken.

Statsråd-nei til femårig

Kunnskapsminister Kristin Halvorsen og forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland sier nei til femårig førskolelærerutdanning. Utdanningsforbundet og førskolelærerutdanningene selv vil ha en femårig mastergradsutdanning.

Statsrådene hadde merket seg at førskolelærerstudenten ifølge rapporten arbeider med studiene bare 20 timer per uke, og brukte det som begrunnelse da de på sluttkonferansen nær-

mest blankt avviste all tanke på et femårig mastergradsløp for framtidens førskolelærere.

- 20 timer per uke er for dårlig, sa Tora Aasland. - Viktigst nå er å heve kvaliteten på de tre årene vi har.

Kristin Halvorsen fulgte opp med å oppfordre institusjonene til først å gjøre noe for å få studentene til å studere mer enn 20 timer.

Reell uenighet

Det ser dermed ut til å råde reell uenighet mellom KD på den ene siden og Utdanningsforbundet og førskolelærerutdanningene på den andre i spørsmålet om femårig utdanning.

Utdanningsforbundets leder:

- Glad for forslag om femårig

- Det er bra at komiteen har landet på at førskolelærerutdanningen bør bli en femårig mastergradsutdanning, sier Mimi Bjerkestrand, leder av Utdanningsforbundet. Hun mener ellers at rapporten utgjør et godt grunnlag for en prioritering av førskolelærerne.

Mimi Bjerkestrand ser rapporten som startskuddet til en debatt om mastergradsutdanning for førskolelærere.

Riktignok vil ikke komitéflertallet åpne for femårig slik uten videre, men vil begynne med å gjennomføre forsøk. Mindretallet foreslår "nå". Bjerkestrand er glad for komiteens prinsipielle holdning. Samtidig mener hun det er nødvendig å se på muligheten av å stille kompetansekrav til framtidige studenter ved opptak til førskolelærerutdanningen.



Mimi Bjerkestrand vil ha mastergradsutdanning for førskolelærere, og vil ha debatten i gang straks (foto/copyright Utdanningsforbundet).

- Rapporten bekrefter ellers vår mistanke om at utdanningsinstitusjonene prioriterer førskolelærerutdanningen for lavt, sier Bjerkestrand til Første steg. - Den peker på mye som må styrkes og forbedres, ikke minst det forskningsforankrede arbeidet.

Hun ser alvorlig på de store variasjonene i kvalitet mellom institusjonene: - God kvalitet i utdanningen må sikres uavhengig av hvor i landet studentene tar den.

Her får alle sitt pass påskrevet

Rapportens *Del 2: Institusjonsrapporter* vil utvilsomt bli lest nøye rundt om. Her er trolig stoff til ettertanke både for de utdanningene som får godt skussmål, og for de som har desto mer å arbeide med før de tilfredsstiller alle såkalte akkrediteringsstandarder.

Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning i Trondheim, må uten at man tar munnen for full kunne karakteriseres som en av vinnerne i evalueringsrapporten. Prorektor og avdelingsleder Ivar Selmer-Olsen var til stede på sluttkonferansen.

- Vi er i den heldige stilling at vi både er en stor institusjon og en rendyrket førskolelærerutdanning, sier han. Det at DMMH er hva han kaller en spesialbutikk gjør at utdanningen unnslipper det konkurranseproblemet som han tror førskolelærerutdanningen ved andre institusjoner preges av.

Strykprosenten ved DMMH er forholdsvis høy – det ser Selmer-Olsen som et kvalitets tegn. Den kan ha sammenheng med adressen, sier han, Trondheim er en by med full barnehagedekning og nok førskolelærere.

Ønsket er at DMMH får mastergradsut-

danning: -Det er naturlig ut fra våre forutsetninger. Når statsrådene så kontant sier nei til master, forundrer det meg litt, men jeg ble mest forundret over NOKUT-direktør Terje Mørlands avvisning – hans egen sakkyndige komité går tross alt inn for det.

Sist, men ikke minst håper Selmer-Olsen at profesjonen, altså førskolelærerne, nå må heve stemmen, si sin mening og handle politisk: - Vi kan ikke bare la politikere og byråkrater bestemme.

HiOs ABf

Rapporten retter kritikk mot studieopplegget *Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning*, ABf, ved Høgskolen i Oslo (HiO). Dekan Knut Patrick Hanevik forsikrer om at man ved HiO ikke har noe imot å bli sett i kor-



Knut Patrick Hanevik ved HiO spurte under sluttkonferansen om hvorfor førskolelærerutdanningene selv bare var tildelt tilhørerplass, uten noen plass i Den sakkyndige komiteen – han fikk ikke noe svar.

Førskolelærerutdanningen ved HiO er landets største og den er en videreføring av landets første og eldste – Barnevernsakademiet i Oslo begynte å utdanne førskolelærere i 1935.

- Vi arbeider ganske intensivt med å videreutvikle ABf-konseptet, sier Hanevik. - Det er en komplisert prosess der vi må ta studentenes forskjellighet på alvor uten å gå på akkord med kvalitetskravene.

- Jeg forstår godt komiteens mening når den sier det må foreligge en sammenlignbar målbarhet av ABf-studentenes og de andre studentenes resultater, sier han, idet han minner om at de første ABf-studentene uteksamineres etter fullført fireårig løp til våren 2011.

De evaluerte og evaluererne

De 20 evaluerte er:

- 1 Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (www.dmmh.no, DMMH er en selvstendig stiftelse innen Den norske kirke), i Trondheim.
- 2 Høgskolen i Bergen (www.hib.no).
- 3 Høgskolen i Bodø (www.hibo.no).
- 4 Høgskolen i Finnmark (www.hifm.no).
- 5 Høgskolen i Hedmark (www.hihm.no).
- 6 Høgskolen i Nesna (www.hinesna.no, i Nordland).
- 7 Høgskolen i Nord-Trøndelag (www.hint.no).
- 8 Høgskolen i Oslo (www.hio.no).
- 9 Høgskolen i Sogn og Fjordane (www.hisf.no).
- 10 Høgskolen i Telemark (www.hit.no).
- 11 Høgskolen i Vestfold (www.hive.no).
- 12 Høgskolen i Volda (www.hvo.no).
- 13 Høgskolen i Østfold (www.hiof.no).
- 14 Høgskolen Stord/Haugesund (www.hsh.no).
- 15 NLA Høgskolen (www.nla.no, Norsk Lærerakademi, privat, på Breistein i Bergen).
- 16 Rudolf Steinerhøgskolen (www.rshoyskolen.no, privat, i Oslo).
- 17 Sámi allaskuvla / Samisk høgskole (www.samiskhs.no, i Karasjok).
- 18 Universitetet i Agder (www.uia.no).
- 19 Universitetet i Stavanger (www.uis.no).
- 20 Universitetet i Tromsø (www.uit.no).

Her ligger de 20 førskolelærerutdanningene. De hadde i 2009 til sammen 6995 studenter og 466 faglige årsverk. Størst var HiO med 1145 studenter og 67 årsverk, etterfulgt av DMMH med 788 studenter og 66 årsverk. Minst var Sámi allaskuvla (Samisk høgskole) med 12 studenter og to årsverk (s. 30 og 31 i Del 1: Hovedrapport).



Evaluererne:

Den sakkyndige komiteen har bestått av professor emerita Gunhild Hagesæther (leder), lektor Peter Østergaard Andersen fra Københavns Universitet, lektor Stig Broström fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, forsker Lars Gulbrandsen fra Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, og professor II ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo, doktorand Gudrun Alda Hardarsdóttir, Islands Universitet og rektor ved forskningsbarnehagen Adalping, lektor Sonja Sheridan, Göteborgs universitet, studentene Vegard Gulbrandsen, Marte Hafr og Renate Mari Walberg, alle fra Norsk studentorganisasjon, med vara Gry Fornes fra samme organisasjon. Komiteen har også knyttet til seg annen eksperthjelp etter behov.



1,77 prosent sjukefråvær! Er det *mogleg*!?!

Barnehagar er kjende for høgt sjukefråvær, førskulelærarane ligg høgst av alle i Unio-familien. Men dette gjeld ikkje i Maurtuå barnehage på Bryne: Dei siste fem åra har det legemelde sjukefråværet vore på oppsiktsvekkjande 1,77 prosent i gjennomsnitt. Korleis får dei det til?

I følge den statistikken som Unio ein gong i året mottek frå Statistisk sentralbyrå (SSB), låg det legemelde sjukefråværet for pedagogisk personale i norske barnehagar på rundt 8,5 prosent i 2008 - 5 prosent for menn, 8,8 prosent for kvinner (SSB-tal for 4. kvartal 2008). SSB-tal for 1. kvartal 2010 syner at førskulelærarane hadde eit gjennomsnittleg sjukefråvær på 9,2 prosent, med andre ord ein aukande tendens.

I treavdelings Maurtuå barnehage på Bryne i Time kommune i Rogaland, ny i 1992, har det gjennomsnittlege legemelde sjukefråværet dei siste fem åra lege jamt på 1,77 prosent. Tek vi med eigenmeldingane, blir fråværet på ca 2,5 prosent. I Time kommune var elles det gjennomsnittlege legemelde sjukefråværet på 10,4 prosent i 2009, ifølgje tal frå Grethe Thu Skadberg, rådgjevar i fagstab oppvekst i kommunen.

Tekniske hjelpemiddel, fysioterapisjekk annakvart år og økonomisk tilskot til trening spelar nok ei rolle, men dei gode resultatane i Maurtuå barnehage er produkt av medvite langvarig arbeid og tenking frå alle involverte si side.

Oppfølging og krav

Folk blir sjølvsgatt av og til sjuke, og blir dei ikkje sjuke sjølv, har dei barn som blir sjuke.

– Det å vere sjuk er sjølvsgatt ein legitim grunn til fråvær, kommenterer Monica Tjosevik Dybing, styrar i 70 prosent stilling og pedagogisk leiar i tillegg i Maurtuå barnehage (dei seier «maurtuå» på Jæren). – Alle veit vi at også barnehagetilsette har barn der heime som rett som det er blir sjuke og då må dei ha tilsyn av ein av foreldra. Men når det gjeld eigne sjuke barn, har vi gjort det klart for medarbeidarane at ansvaret for å vere heime med sjukt barn *må* delast med ektefellen. Den tilsette her er jo like uunnværlig som det ektefellen er på sin jobb!

– Når det gjeld medarbeidarar vi ser er i faresonen for å bli sjuke, har vi visse tiltak å ty til, seier Marianne Byberg, også ho styrar og pedagogisk leiar i barnehagen. – Vi søker tilretteleggingstilskot frå NAV slik at vi kan ha ein person som går ved sida og assisterer ho eller han som treng det. Det er til hjelp at vi er så heldige å ha ein fast person vi kan tilkalle som vikar når det er behov for det.

– Det same gjeld når ein medarbeidar blir gravid, seier ho. – Då kan vi òg søkje NAV om

Monica Tjosevik Dybing (t.v.) og Marianne Byberg deler styraroppgåva i Maurtua barnehage, medan Anne Lise Risa (t.h.) er verneombod og pedagogisk medarbeidar. Med dei to styrarane i spissen er barnehagen blitt ei mønsterverksemd når det gjeld lågt sjukefråvær.

tilretteleggingstilskot slik at vi kan leggje til rette for den gravide på best mogleg måte.

Og som alt nemnd, kva vil det eigentleg seie å vere sjuk? Kan hende du føler deg uvel, ikkje heilt i slag ein morgon, men er du så *sjuk* at du ikkje kan gå på jobb?

– Du legg deg ikkje heime om du hostar to gonger, seier Anne Lise Risa, verneombud og pedagogisk medarbeidar i barnehagen.

Dei har også vore heldige i Maurtua barnehage: Inga langtidssjukemeldingar.

Romsligheit og fleksibilitet

Dei tilsette i Maurtua barnehage, med styrarane i spissen, har gjennom mange år bygd opp eit sterkt moralsk forpliktande fellesskap i barnehagen. Byberg oppsummerer det slik: – Vi vil kvarandre godt og vi gjer kvarandre gode. Vi understrekar gjerne at dette er *vår* barnehage, vi legg vekt på at alle tilsette skal ha eit eigarforhold til han. Samstundes er alle merksame på at det å arbeide her, inneber både rettar og pliktar. Vi er alltid løysingsorienterte i arbeidet vårt.

Om «rettar og pliktar» er ei dekkjande formulering for tilhøva i Maurtua barnehage, er «romsligheit og fleksibilitet» ei anna. Det er mellom anna dette Risa sikter til når ho seier at ingen legg seg heime om dei hostar to gonger. Alle veit at om krava til innsats på jobben kan vere store nok, er det sjeldan noko problem å få fri om ein medarbeidar treng det.

– Og kan ein ikkje få fri, har vi leiarar som er flinke til å seie ifrå på en god og tydeleg måte kvifor ein ikkje kan få fri, seier Risa, som gjerne skryt av dei to styrarane.

Vegleiing og samtalar

Staben er stabil og nesten utan gjennomtrekk i Maurtua barnehage. Tjosevik Dybing, til dømes, har vore her sidan han opna i 1992, Byberg kom hit i 1999, og Risa har så langt vore her i fire år som pedagogisk medarbeidar, men som reinhaldar i 12 år før det – til saman i 16 år. Vegleiing og samtalar er viktige verkty i arbeidet med å halde på medarbeidarane.

– Folk må føle seg *sett* og dei må få føle seg *verdifulle*. Dei må vere medvitne om at utan nett dei er barnehagen ein litt mindre god barnehage. Derfor er det ikkje lov å oversjå folk, og alle får oppgåver som er viktige og utfordrande, seier Tjosevik Dybing. - I dette



Velkommen til Maurtua barnehage!

inngår heile tida å ta tak i ting, vi lèt aldri noko berre ligge, for vi vil ikkje at småting skal bli til store problem.

Byberg har utarbeidd ei sjekkliste slik at ho kan sikre at alle får dei tilbakemeldingane dei treng og har krav på.

To gonger årleg fyller medarbeidarane ut to skjema tekne frå *Kvalitetshåndboka* (som personalet sjølve har skreve. Boka blei utarbeidd under leiing av ein tidlegare styrar, Marianne Høyekvam Grande. Der står det kva dei skal gjere når eit nytt barn byrjar, kva ein foreldresamtale skal innehalde, kva dei skal vektleggje på turar og i uteleiken, m.m. *Kvalitetshåndboka* tek for seg barnehagekvardagen frå A til Å, og ho er særskilt nyttig for vikarar og nytilsette):

Psykososialt skjema og Hvordan er vår arbeidsplass sett i forhold til Thorsruds psykologiske jobbkrav?

- (Thorsrud vil seie sosialpsykolog og arbeidsforskar Einar Thorsrud (1923 – 1985), professor i sosialpsykologi ved Universitetet i Oslo, og ifølgje Store Norske Leksikon ein av pionerane innan utviklinga av sosiotekniske systemstudiar og industrielt demokrati. Red.s anm.)

Eit samstemt personale

I *Psykososialt skjema* skal medarbeidarane svare på om dei finn tilsetjingsforholda trygge og

rettvise, om dei får god nok informasjon, om dei har gode moglegheit for medvirkning, m.m. Det er fem svaralternativ, der 1 tyder «Kan ikke bli verre. Noe må gjøres straks», medan 5 som er best tyder «Helt topp».

Då medarbeidarane i Maurtua barnehage fylte ut dette skjemaet i desember 2009, varierte dei samanslåtte verdiane frå 3,8 som dårlegast og 4,75 som best. 3 tyder «Middels. Dette må arbeides med», medan 4 tyder «Bra. Men ting kan alltid bli bedre», og med 3,8 er vi nærare 4 enn 3. 5 tyder «Helt topp», og med 4,75 er verdien nærere 5 enn 4. Det var spørsmåla «Synes du at alle deltar (og er med og bestemmer)?» og «Gir vi hverandre tilbakemelding når vi gjør en god jobb?» som fikk 3,8, medan spørsmålet «Opplevs arbeidsforholdene rettferdige for deg?» fikk 4,75. Det var 26 spørsmål i alt, og berre dei to nemnde spørsmåla fekk svarverdiar under 4. Det var eit ja-/nei-spørsmål og det var «Blir du mobbet?» Svara tyder på at ingen blir mobba i Maurtua barnehage!

Skjemaet ut frå Thorsruds psykologiske jobbkrav inneheld seks påstandar der verdien 1 er dårlegast («Du er helt til nokså uenig i påstanden. Det må settes inn tiltak straks») og 10 er best («Heilt topp!»). Det syner seg at medarbeidarane i Maurtua barnehage er ganske så einige om at dei psykososiale forholda er ganske godt ivaretekne på arbeidsplassen, for svarverdiane varierer frå 8,46 som dårlegast og 9,06 som best (begge tilsvarar «Du er middels enig til nesten helt enig i påstanden. Ting kan alltid bli bedre» – og det kan dei jo nesten alltid. Med 9,06 er det likevel ikkje mykje rom for ueinigheit tilbake, når 10 er «Heilt topp!»). → → → →

Marianne Byberg demonstrerer senga som kan hevast og senkast etter behov. Ei slik seng er eit godt hjelpemiddel for den som slit med vond rygg, eller som førebyggjande tiltak mot ryggplager. Gravide har sjølv sagt stor nytte av dette hjelpemiddelet. Maurtua barnehage har fleire slike enkle hjelpemiddel som gjer dei fysiske krava i kvardagen litt enklare for dei tilsette.



Det var påstanden «Jobben krever mer enn at jeg bare er 'fysisk til stede'. Den krever blant annet variasjon, meningsfullt innhold, utfordringer, m.m.» som fikk 9,06, medan påstanden «Jobben er forenlig med ønske om egen framtid» fikk 8,46.

For dei to styrarane er dei to skjema av stor verdi som kompass for samarbeidet med og utviklinga av personalgruppa.

Dei seks verdiane

Om *Kvalitetshåndboka* er viktig, er dei såkalla SSI-dokumenta minst like viktige. *Tryggleik og omsorg – Gjensidig respekt – Hjelpsemd – Gleder og humor – Fleksibilitet – Yrkesstoltheit* – det er dei seks verdiane alt arbeid i Maurtuå barnehage er tufta på. Desse verdiane er nedfelte i dei tre verdidokumenta (SSI-dokumenta) *Verdidokument oss kollega i mellom*, *Verdidokument – foreldra*, og *Verdidokument – barn*. Verdidokumenta er både ei vidareføring og ei konkretisering av delar av *Kvalitetshåndboka* – det går liksom ein raud tråd mellom dei, som Tjosevik Dybing seier.

SSI er lik *Skal – skal ikkje*. Personalet i Maurtuå barnehage utvikla desse verdiane i samband med *Skal – skal ikkje*-prosjektet i regi av Kristent Pedagogisk Forum. Maurtuå og naboen Trollongane barnehage blei med i prosjektet i 2006, med underprosjektet *Det gode møte*, som handla om kor viktig det er med medvitne vaksne og med barn som får medverke i det som skjer i barnehagen. Personalet i barnehagen skal vere rollemodellar, skal barna ta verdiane på alvor, må dei vaksne også vise at dei gjer det.

– SSI-dokumenta er praktiske å bruke fordi dei er så konkrete, seier Tjosevik Dybing. - Dokumenta blir brukt kontinuerleg på møter i samband med evaluering og refleksjon. Det er dokumenta som blir mest brukt når vi tilset nye medarbeidarar som vi skal vegleie, og dokumenta fortel dei kva som er venta av dei. Nytilsette set pris på at dokumenta er så konkrete som dei er; dei seier mykje om kulturen vår her i barnehagen.

– Men til sjuande og sist har alt med trivsel å gjere, seier ho. - Ingen gjer ein god jobb med mindre den tilsette veit at i denne barnehagen er ho eller han ein viktig person!



Virksomhetsleder Kristin Merete Epland (t.v.) og pedagogisk leder Anne-Grethe Nøklestad er to av 11 kvinner i Trondalen barnehage, pedagogisk leder Ketil Karlsen er en av fem menn. Sammen med ledergruppen for øvrig har de utviklet et samholdsmiljø preget av kollegial omsorg og arbeidsglede, men også av krav til innsats, som har ført Trondalen barnehage til topps på lavt sykefraværsranking!

Under 2 prosent sykefravær i Trondalen barnehage

Også i Trondalen barnehage i Fredrikstad gjør personalet en imponerende innsats: Siste halvår lå det legemeldte gjennomsnittlige sykefraværet på 1,99 prosent. Gjennomsnittet i barnehagene i Fredrikstad ligger nærmere fire ganger så høyt.

Hun ber dem ta en paracet eller to og legge seg ned på en halvtime. Virksomhetsleder Kristin Merete Epland i fireavdelings Trondalen barnehage i Gressvik i Fredrikstad mener det er best for hele barnehagen at en ansatt som klager over hodepine tar den halvtimen fram-

for å gå hjem og bli borte resten av dagen. Første halvår 2010 lå det legemeldte sykefraværet i Trondalen barnehage på 1,99 prosent.

Epland, som var med på å åpne barnehagen i 1997, slår fast: – Jeg er opptatt av sykefraværet fordi jeg er opptatt av samfunnet og av barnehagens omdømme. Vi som arbeider i barnehagen er oppdragere, og vi må spørre oss selv: Hvordan oppdrar vi barna våre?

– Førskolelærerne som ledere og oppdragere må være svært tydelige i begge egenskaper. Det



Velkommen til Trondalen barnehage, som blant annet er tildelt Fredrikstad kommunes likestillingspris.

vi sier barna skal gjøre, må vi faktisk også selv praktisere. Vi har en jobb å gjøre på vegne av samfunnet, og da blir det feil om enkelte kjenners litt for mye etter om hvordan de har det egentlig, sier hun. - Min intensjon er at profesjonaliteten skal gjennomsyre alt vi gjør, til barnas og barnehagens beste. *Det handler til stadighet om alt vi sier og alt vi gjør!*

Private Trondalen barnehage, en av seks som tilhører organisasjonen Fredrikstad Distriktets Samvirke Barnehager (FDSB, organisasjonen springer ut av et boligbyggelag, men er nå løst fra boligbyggelaget), har ifølge Epland godt omdømme blant annet på grunn av det lave sykefraværet, og også på grunn av den gode stabiliteten i personalgruppen.

- Jeg tror nøkkelen til det lave sykefraværet er at jeg som leder bryr meg om mine medarbeidere. Jeg har alltid hatt medarbeidernes ve og vel klart for meg, og det vet de. De vet også at jeg er en initiativtaker, en beslutter, og en som er opptatt av utvikling og kompetanseheving. Utvikling er helsefremmende, og den fremmer det kollegiale samholdet.

- Jeg gjennomfører utviklingssamtaler med hver enkelt hvert år. Jeg spør dem hva de helst vil utvikle for å bli mer kompetente medarbeidere, og jeg veileder dem i forhold til hva jeg mener de kan og i forhold til hva de bør utvikle seg i, sier hun.

Epland er den som tar den siste avgjørelsen ved nyansettelser, og som hun sier: - Jeg bruker folks prøveperioder til å vurdere dem nøye.

Tydelig leder – tydeligere ledere

I tillegg til virksomhetslederen kommer de pedagogiske lederne, og til sammen utgjør de ledergruppen. I prosjektrapporten *Vi oppdrar sammen – Prosjekt om likestilling i Trondalen barnehage* (2010) fastslås det: «Kvalitetsledelse handler om at alle skal delta aktivt i styrking og forbedring av kvaliteten, og at ALLE omfatter her lederne i barnehagen. Støtte er ikke nok. Alle MÅ handle selv. Alle medarbeidere har for øvrig innflytelse på kvaliteten i barnehagens prosesser og resultater. Uansett posisjon og arbeidsoppgaver blir de ansatte stimulert til å ta ansvar og bidra til forbedringer i kvaliteten for å gjøre barn og foreldre tilfreds. Tydelige, trygge og kompetente ledere sørger for at de øvrige ansatte setter kvalitet på dagsordenen. Målet vårt er da: Å VÅGE OG VÆRE EN TYDELIG OG FØLSOM LEDER.»

Og: «Det er viktig at ledergruppen retter innsatsen på lojalitet, oppfatning av felles mål og vissheten om frihet som alle barnehager disponerer.»

I tråd med kravet om handling kan pedagogisk leder Ketil Karlsen, ansatt i barnehagen

Den kompetente styreren er den viktigste mestringsressursen

Meningsfylt arbeid, måloppnåelse, tilbakemeldinger, rettferdig behandling, medvirkning, belønning, læring, og sosial støtte ser ut til å skape trivsel og velvære og lavt sykefravær.

Motsatt fører rolleklarhet, tidspress, ensidige belastninger, manglende kontroll, stor arbeidsmengde, uhensiktsmessig ergonomisk tilrettelegging, konflikter, uforutsigbarhet og ansvar for andres ve og vel til uhelse og sykefravær, ifølge undersøkelsen *Arbeidsmiljøet i barnehagen* fra Arbeidsforskningsinstituttet (AFI-notat 9/2008).

De overnevnte trivselsmomentene er vel og bra, men i tillegg trengs det imidlertid *mestringsressurser* for å skape et godt arbeidsmiljø (AFI-notatet). Mestringsressursen ser først og fremst ut til å bestå i kompetente, målbevisste og handlekraftige styrere!

Disse styrerne viser sine medarbeidere omsorg, og de stiller krav til dem. Styrerne bør dessuten ha støtte av like kompetente, innsiktsfulle og samarbeidsvillige pedagogiske ledere

og førskolelærere, og sammen får de hele personalgruppen til å dra i takt mot samme mål. For om man ikke allerede har det, kan man få det, gjennom målbevisst innsats over lang tid.

Barnehagene Maurtua og Trondalen har oppnådd sitt lave sykefravær fordi bevisstheten om sykefraværdsdempende tiltak er høy i disse barnehagene. Det samme har jeg vist i en rapportasje fra Bekkestua barnehage, en Kanvas-barnehage, i Første steg nr. 1/2009.

Jeg er overbevist om at jo høyere gjennomsnittlig førskolelærertetthet, jo lettere vil det bli å gjøre noe med det høye sykefraværet i norske barnehager. Jo mer velutdannet personale, jo færre dispensasjoner, jo større mestringsressurs og jo større bevissthet om viktigheten av de helsefremmende momentene!

Red.

siden 2000, fastslå at «Kristin setter få sperrer for oss i vårt daglige arbeid. Vi gjør hva vi vil såfremt det er pedagogisk relevant. Det er faktisk heller slik at Kristin ofte oppfordrer oss til å komme med forslag til aktiviteter eller prosjekter».

- Alle kan komme med forslag uavhengig av stilling i barnehagen, og forslagene behandles på avdelingsmøtene, ledermøtene og personalmøtene, sier pedagogisk leder Anne-Grethe Nøklestad, ansatt ved Trondalen siden barnehagen åpnet i 1997.

- Prosjekter skaper delaktighet og entusiasme, de bygger opp eierforhold til arbeidsplassen og hever kompetansen hos alle ansatte, supplerer Karlsen. - Målet vårt er at alle ansatte skal trives så godt på jobb at de gleder seg til hver dag og de er «livredde» for å gå glipp av dagens innhold!

Kommunikasjon

Epland selv viser til Fredrikstad kommunes BIOUT-program (se Første steg nr. 1/2010), med vektlegging av beslutningstaking, initiativ, omsorg, usikkerhetstaking og tillit. Dette inne-

bærer å støtte og hjelpe hverandre i utførelsen av oppgavene i barnehagen og å bry seg om hvordan kollegene har det privat.

- En leder bør vite at når medarbeiderne har det bra privat, fungerer de også godt på jobben, sier hun. - Vi bryr oss om hverandre på jobb, og det innebærer at vi vet *litt* om hverandres privatliv. Dette er med på å styrke og opprettholde det personlige forholdet vi har til hverandre som kolleger.

Dette innebærer også vektlegging av bevisst (og uredd!) kommunikasjon. Observasjon av kommunikasjon kolleger imellom var ingen liketil affære, som det også framgår av likestillingsrapporten. Men uansett:

- Vi ble helt klart mer opptatt av hvordan vi kommuniserte, både vi voksne oss imellom og vi voksne overfor barna. Denne nye våkenheten skapte også nye måter å tenke på, en ny bevissthet i forhold til oppgavene våre, sier Nøklestad.

Hun konkluderer, som formodentlig samtlige kolleger: - Jeg gleder meg til å gå på jobben – hver dag!

En holdning som vel bærer i seg nøkkelen til et sykefravær på under 2 prosent!

En debatt om barnehagens sjel

Av Einar Juell

Mange utdanningspolitiske tiltak med de beste motiveringer har endt opp på historiens skraphaug. Barnehagen er ikke tjent med mer av det som har slått feil i skolen – gi heller førskolelærerne autoritet og myndighet til å styre barnehagen.

Debattene om barnehagen er mangfoldige, diskursene likeså. Diskurser kan forstås som systemer av kommunikasjon. De følger, av og til, visse spilleregler og kan uttrykke samfunnets krav og forventninger til barnehagen. Kan barnehagens samfunnsoppdrag misforstås? Ved lanseringen av boken *Barnehagen som utdanning* (Juell 2010, Cappelen Damm) ble det reist kritikk mot forståelsene av barnehagen i utdanningsløpet og debatten om kartlegging av barns språk. I denne diskursen florerer misforståelsene.

Jeg ønsker å dvele ved denne debatten fordi det rår sterke faglige uenigheter om de rådende *kartleggingsdiskursene*. Utdanningsforbundet og OMEP, *Verdensorganisasjonen for småbarnsoppfostring*, har samarbeidet om å rette fokus mot ideologiske, språklige og metodiske fordeler og ulemper ved en slik praksis. Debattene er i ferd med å splitte barnehagefeltet og Utdanningsforbundet står i et spenningsfelt fordi det er våre medlemmer som skal kartlegge barnehagebarna.

Når Hans Majestet Barnet sier nei

I Kvalitetsmeldingen fastslås det at kartleggingsverktøyene skal kvalitetssikres før tiltakene effektueres, og pedagogene skal ansvarliggjøres. Dette arbeidet er i sin spede begynnelse og intensjonene er gode. Det kan imidlertid misforstås når myndighetene fastslår at kartlegging er nøkkelen til et bedre liv for barna i et livslangt læringsperspektiv.

Begrepet livslang læring er problematisk. Hva gjør vi når det Sigmund Freud betegner som *Hans Majestet Barnet* sier nei til å vurderes og heller ønsker at samværet med pedagogen skal handle om fortellinger om livet, leken og eventyret om *Geitekillingen* som kunne telle til ti?

Læring er noe langt mer enn fastlagte kriterier med rammer som snevrer inn rommet for den samme læringen og som kan ekskludere det barnet aller helst vil, nemlig å leke. Alt til sin tid, vil du kanskje tenke. Tid til kartlegging betyr imidlertid mindre av noe annet, og barns rett til å bli hørt sett og forstått, på egne premisser, innskrenkes. Det er ikke lenger barnehagens indre liv og logikk som er retningsgivende for praksis. Barnehagen som utdanning viser oss hvordan barnehagen påvirkes av ytre faktorer – for eksempel hvordan innholdet endres fordi det er et uttalt mål at båndene mellom barnehage og skole skal styrkes. Er det *på siden*?

Mens vi venter på Brenna-utvalgets innstilling kan det være på sin plass å påpeke følgende inspirert av professor Kjetil Steinholt: Foreldrene får med vedtaket i Kvalitetsmeldingen et politisk pressmiddel, et pedagogisk redskap som pålegger førskolelærere å intervenere og administrere en praksis som vil fortsette å fungere som en tidstyv. Det betyr selvsagt ikke at barn ikke har behov for ulike oppfølgingstiltak. Det sier seg selv.

Har ikke alltid tjent formålet

Historisk sett har det vært slik at alle tester, vurderinger, beskrivelser og systematiske

kartlegginger er blitt legitimert ut fra nyttige sosiale mål. De viktigste har vært, som nå, bedre og mer effektiv tilegnelse av kunnskap og ferdigheter, og selvsagt det å skape like muligheter for alle. Vi vet imidlertid også at mange av disse testene, metodene og interveneringstiltakene ikke alltid har tjent det formålet de var planlagt for, de har havnet på historiens skraphaug som avsendige beslutninger. Barnehagen er absolutt ikke tjent med mer av den praksisen som ikke fungerer i skolen og som bidrar til å reproducere sosial skiller, skoletapere og effektivt frafall i den andre enden av opplæringsløpet.

Vi må leve med at ulike grupper i organisasjonen mener og spissformulerer seg forskjellig. Denne debatten handler om barnehagens sjel og den kommer til å fortsette med uforminsket styrke når Brenna-utvalget leverer sin innstilling. Det er fullt mulig at også dette utvalget kan misforstås, uten at jeg i skrivende stund kjenner det eksakte innholdet i teksten. Det er ved å møte motstand vi kan gi "stil til vår karakter". I en tid hvor mange fortviler over at pedagogikken blir styrt av hel andre "logikker" enn pedagogenes, er mitt ønske at førskolelærerne igjen kan få tilbake autoritet med myndighet. Er det *på siden*?

Inspirasjonskilde:

Steinholt, K. (2009): Enhver beslutning må være avsendig. I: Kjetil Steinholt og Stephen Dobson (red.): *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim.

Om forfatteren: Einar Juell (einar.juell@utdanningsforbundet.no) er spesialkonsulent i Utdanningsforbundets utredningsavdeling (foto: Tore Brøyen).





Å skille makrellen fra sildestimen

Vi trenger et konkurransedyktig Norge, men det er ulike mål for hva som er viktig læring, konstaterer Første stegs spaltist.

I dag er det tilnærmet full barnehagedekning og så godt som alle barn i førskolealder går i barnehage her til lands. Barnehagen har dermed etter hvert blitt en del av utdanningsløpet for alle. For stadig flere er barnehagen nå neo selvsagt, hvilke foreldre vil ikke at barna skal få pedagogisk veiledning og sosial utvikling? Barnehagens ansatte, som var "snille tanter" langt opp på på 1900-tallet, er blitt til dagens bachelorpedagoger. Dette er pedagoger som bidrar til det viktige første steget for norske barns allmenne utdanning, barn som forhåpentlig blir flinke voksne med mastergrad, som knirkefritt bevarer velferdssammenfunnet inn i tiden etter oljen.

De siste ti årene har fag fått et mindre nyanisert fokus: Fra EU-standardiserte nasjonale prøver til segregering av flinke og mindre flinke realfagselever i Rogaland. Billige poeng som at "vi dyrker enere i sport, dermed må vi også gjøre det i fysikk" vinner større gehør. Når også såkalte ABC-tester (motorikktester) blir brukt i Oslo-barnehagene og stadig flere tester er på fremmarsj i barnehagen, er det et uttrykk for at barnehagen er etablert som førskole og at målbare egenskaper blir stadig viktigere i Norge. Dette er en utvikling som barnehageansatte må påvirke.

I konkurranse med verden

Barns motoriske utvikling er svært diversifisert. Noen barn kan ligge så mye som to år "etter skjema" uten at det er noen grunn til bekym-

ring. Erfarne voksne i barnehagen sier ofte at enkelte unger enten mestrer språk eller treklarring (motorikk) først, for deretter å ta igjen de andre ungene. Samtidig kan mer skole i barnehagen virke naturlig fordi de fleste ikke-skandinaviske land fokuserer stort på fag og forberedelser til skolen i form av matematikk og språk. I konkurranse med andre land er det derfor viktig at norsk utdanning er fullt på høyde med resten av verden.

Hva som kjennetegner kvalitet er imidlertid et åpent spørsmål. International Labour Organization (ILO) utga i 2009 en rapport som viste at norske arbeidstakere er de mest produktive i verden. Fag er en selvfølge i utdanningsløpet, men samtidig er læring svært sammensatt og vanskelig å måle kvalitativt. Det er vel så viktig for Norge – også i et makroøkonomisk perspektiv – at folk har god fysisk og mental helse.

En utfordring som må tas på alvor

Nyutdannede førskolelærere kommer ofte inn i denne virkeligheten uforberedt. Utdanning innen fagdidaktikk bærer vanligvis preg av erfaringer, tilrettelegging og evnen til å se verdien av opplevelser barn naturlig tilegner seg. For eksempel kan lek med en stor og en liten stein være god matematikk og grobunn for videre læring. Tester vil ofte virke kontrapro-

duktivt i pedagogisk arbeid som dette. Samtidig vil den sosiale utviklingen og mestringen som følger av å klatre opp en bakketopp for de fleste førskolelærere virke langt viktigere enn evnen til å uttale r-en i "tre".

Det er med andre ord ulike mål for hva som er viktig læring; det gjelder her å skille makrellen fra sildestimen. I ABC-testene forklares det

hvordan resultatene skal behandles:

"Resultatene uttrykkes i standardskårer. Standardskårene kan gjøres om til prosentilrang." (Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo). Denne typen tester blir møtt med naturlig skepsis av mange førskolelærere, men blir likevel brukt i norske barnehager. Selv som en forsøksordning er dette illevarslende. Videre er dette tankesettet en utfordring som de fleste tar på alvor, jf. Utdanningsforbundet Oslos kamp mot denne praksisen.

I barneasylene på 1800-tallet var de voksne kanskje mest opptatt av å oppdrive mat til neste dag. Kanskje var det arbeid nok å skaffe ved og varme klær til vinteren? I dag er barneinstitusjoner langt mer ressurssterke, men det er likevel avgjørende at dagens barn får kjennskap til livets harde og glade sider: Det å gå på tur en skikkelig gufsete høstdag, finne ved selv og kjenne den gode varmen fra kakaoen og suppen varmet på selvlaget bål. I barnehagen bør det være slike erfaringer med omverdenen, sammen med gode eller mindre gode kamerater, som utgjør basisen for resten av livet. Uten kloke prioriteringer kan det bli vanskeligere i fremtiden.

Fag er en selvfølge i utdanningsløpet, men samtidig er læring svært sammensatt og vanskelig å måle kvalitativt.



Torstein Nielsen Hole (torenstain@hotmail.com) er tredjeårsstudent på natur- og fri-luftslinjen ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen (HiB). Han er medlem av styret for Pedagogstudentene ved HiB.

Barnehagen viktig i samarbeidet om barn med individuell plan

Hva kjennetegner kunnskaps- og problemforståelsen i samarbeidet rundt barn med *individuell plan* (IP)? Her presenteres et samarbeid mellom barnehagepersonale, spesialpedagoger, representanter for habiliteringstjenesten, helsesøstere og foreldre om seks barn. Hva er relevant kunnskap i et slikt samarbeid? Hvilken forståelse kreves for iverksetting av de rette typer tiltak?

Av Jorunn H. Midtsundstad

Forskningsprosjektet *Samarbeid til barnets helhetlige utbytte? En case-basert studie av samarbeidet rundt barnehagebarn med individuell plan* utgjør grunnlaget for denne artikkelen. Prosjektet er finansiert gjennom Norges forskningsråds program FoU i Praksis, og det gjennomføres av Agderforskning og Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder (UiA) i fellesskap. Prosjektdeltakerne, undertegnede medregnet, anvender en aksjonsforskningspreget metode som kjennetegnes ved at forskerne fremlegger sine funn for deltakerne til diskusjon. Deltakerne i samarbeidet rundt våre seks barn er foreldre, barnehagepersonalet, spesialpedagoger, representanter fra habiliteringstjenesten og helsesøstre. I de fleste av de seks casene eller eksemplene er helsesøster koordinator for samarbeidet. De nevnte er de deltakerne som er intervjuet i de fleste eksemplene, men flere er involvert i samarbeidet rundt disse barna og nevnes av deltakerne. Her skal barnehagens rolle og betydning presenteres, sammen med hva i samarbeidet som har betydning for barnets utbytte.

Barnehagens betydning for samarbeidet om barn med IP framkommer gjennom intervjuene med barnehagepersonalet, med de involverte i to av eksemplene, og med deltakerne på seminaret som inngikk i prosjektet.

Forskning på området

Foreldresamarbeid er et forskningsfelt som har eksistert internasjonalt i 25 år og som har tematisert ulike innfallsvinkler, fra ansvarsfordeling mellom skole og foreldre til foreldrenes betydning for skoleprestasjoner (Vincent 2000). Foreldresamarbeid i barnehagen generelt har ofte dreid seg om idealer og realiteter i rammeplaner, om lovverket, og om hvordan disse intenderte målene skal fungere i praksis med foreldrene som medvirkende (Grythe & Midtsundstad 2002). De samme sentrale perspektivene i samarbeid generelt gjelder også for samarbeid rundt barn med IP, i tillegg til noen ekstra utfordringer.

Når det gjelder funksjonshemmede små barn, finnes det forskning som forteller om deres første år i familien (Clausen & Eck 1996, Tøssebro & Lundebj 2002, Tøssebro & Ytterhus 2006). Vi har også forskning som tar for seg inkluderings- og ekskluderingsprosesser blant barn i barnehagen som et grunnlag for å forstå barnehagens utfordringer (Ytterhus 2000, Ytterhus 2002).

De seks barna samarbeidet dreier seg om i dette prosjektet, har nedsatt funksjonsevne i den grad at de har behov for langvarige og koordinerte tjenester. Det vil altså si barn som kan ha individuell plan allerede fra fødselen av. Det kan for eksempel gjelde barn med Down syndrom eller barn som er multifunksjonshemmede. Vi har sett at flere involverte i prosjektet har problemer med å skille mellom individuell opplæringsplan (IOP) og IP.

I *Habiliteringsplanen: Habilitering av barn og unge* beskrives individuell plan på denne måten: «Individuell plan er et hjelpemiddel for brukeren og hjelpeapparatet til å få oversikt og samordne tiltak (Helsedirektoratet 2009, s. 19).»

Mange profesjoner må kunne samarbeide

På denne måten er samarbeidet rundt disse barna spesielt, fordi det omfatter mange deler av hjelpeapparatet og profesjonsgrupper som fysioterapeut, ergoterapeut, sosionomer, førskolelærere, spesialpedagoger, leger, helsesøstere, og så videre. Forskning på samarbeidet mellom profesjoner er også blitt lagt under lupen i ulike sammenhenger, ofte med vektlegging av profesjonskamp og ulike eller like perspektiver (Sjøvik 1997, Hesselberg, Schjøbeck et al. 2008). Denne typen forskning er et viktig grunnlag for dette prosjektet. En bok tar

spesielt for seg forsterket foreldresamarbeid rundt barn med nedsatt funksjonsevne (Ask & Gorseth 2004). Der etterlyser forskerne forskning på foreldresamarbeid med vektlegging av relasjoner, og de velger selv et psykologisk perspektiv i sin forskning (ibid s. 138).

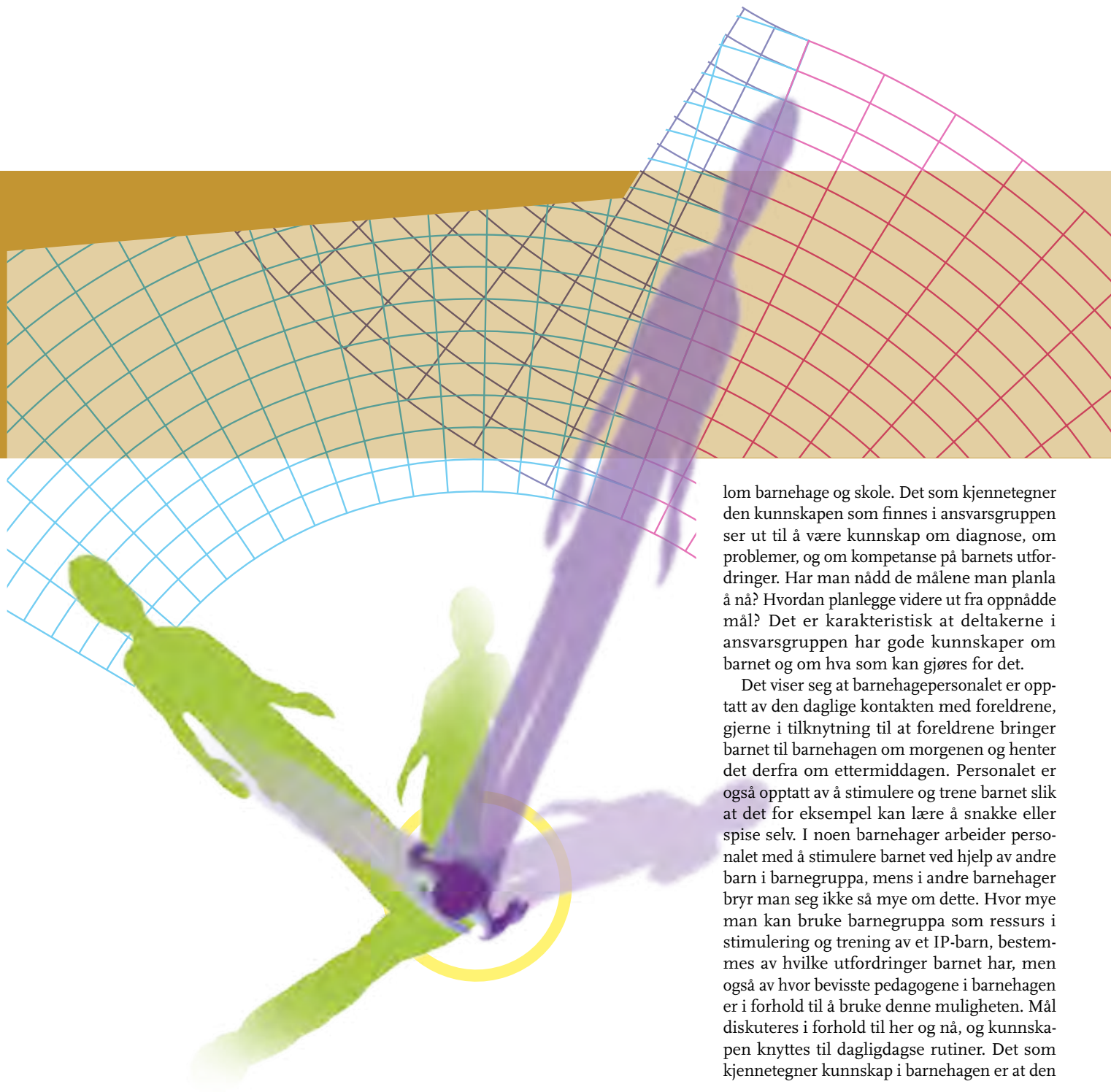
Ulike perspektiver på samarbeid generelt og spesielt er viktige innfallsvinkler også i dette prosjektet. Vi har likevel, til forskjell fra andre innfallsvinkler, valgt å se spesielt nøye på kunnskaps- og problemforståelse fordi vi er ute etter *hvilket utbytte barnet kan ha av samarbeidet og hvordan barnehagen kan styrke sin rolle i det*.

Metodisk tilnærming

Prosjektets design er formet rundt utvalget av seks barn med IP, hvor hver av dem har barnehageplass, ansvarsgruppe og oppnevnt koordinator. Samarbeidet består for hvert enkelt barn av mange deltakere fra forskjellige yrkesgrupper og institusjoner. I hver gruppe gruppet rundt et barn, det vil si foreldre, barnehagepersonalet, spesialpedagog og koordinatorene, er disse blitt intervjuet. Alle deltakerne er intervjuet ut fra den samme intervjuguiden, og fire til seks intervjuer utgjør en *casebeskrivelse* (eksempelbeskrivelse) av samarbeidet omkring hvert av de seks barnehagebarna.

Designet har aksjonsforskningspreg i den forstand at vi etter å ha analysert deler av materialet fra intervjuene inviterte til seminar med alle informantene. Der diskuterte vi foreløpige funn (Kildedal 2005). Disse foreløpige konklusjonene pekte ut retningen for videre analyser av datamaterialet, og noen spørsmål ble fremhevet i denne sammenhengen, spørsmål som ikke ville kommet frem i rene analysediskusjoner mellom forskerne.

Intervjuene er analysert i forhold til prosjektets problemstillinger, men med et overordnet blikk på samarbeidets nytteverdi for deltakerne og for det aktuelle barnet.



Det komparative aspektet ved forskningsprosjektet knyttes i denne artikkelen til en sammenligning av hva som kjennetegner forståelsen av kunnskap og problem i de ulike eksemplene. Dette perspektivet gir muligheter for å vurdere hvordan samarbeidets innhold konstrueres, hvilke utfordringer og suksessfaktorer dette skaper, og det gir svar på hvordan barnehagen best kan bidra til et godt samarbeid til beste for barnet. Her vil resultatene av analysen presenteres og diskuteres i forhold til hva som kjennetegner kunnskaps- og problemforståel-

sen i samarbeidet og hvilken betydning barnehagen har i denne sammenheng.

Kunnskapsforståelse

I ansvarsgruppen viser dataene at innholdet i samarbeidet knyttes til barnets diagnose og utfordringene knyttet til for eksempel hørsel, syn og matinntak. Trening, stimulering og behandling blir diskutert og det legges planer for det videre arbeidet. I planarbeidet er man også opptatt av å sikre gode overganger som mellom sykehus og barnehage, men også mel-

lom barnehage og skole. Det som kjennetegner den kunnskapen som finnes i ansvarsgruppen ser ut til å være kunnskap om diagnose, om problemer, og om kompetanse på barnets utfordringer. Har man nådd de målene man planla å nå? Hvordan planlegge videre ut fra oppnådde mål? Det er karakteristisk at deltakerne i ansvarsgruppen har gode kunnskaper om barnet og om hva som kan gjøres for det.

Det viser seg at barnehagepersonalet er opptatt av den daglige kontakten med foreldrene, gjerne i tilknytning til at foreldrene bringer barnet til barnehagen om morgenen og henter det derfra om ettermiddagen. Personalet er også opptatt av å stimulere og trene barnet slik at det for eksempel kan lære å snakke eller spise selv. I noen barnehager arbeider personalet med å stimulere barnet ved hjelp av andre barn i barnegruppa, mens i andre barnehager bryr man seg ikke så mye om dette. Hvor mye man kan bruke barnegruppa som ressurs i stimulering og trening av et IP-barn, bestemmes av hvilke utfordringer barnet har, men også av hvor bevisste pedagogene i barnehagen er i forhold til å bruke denne muligheten. Mål diskuteres i forhold til her og nå, og kunnskapen knyttes til dagligdagse rutiner. Det som kjennetegner kunnskap i barnehagen er at den



Om forfatteren: Jorunn H. Midtsundstad (jorunn.midtsundstad@uia.no) er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Fakultet for humaniora og pedagogikk ved Universitetet i Agder. Hun ble førskolelærer i 1986 og har erfaring fra barnehage og skole. Nå er hun førskolelærerutdanner og underviser i pedagogikk. I sin doktoravhandling utviklet Midtsundstad en skoleteori for sammenlignende undersøkelser.

knyttes til kjennskap til barnet, ofte i relasjon til de andre barna i barnegruppa.

Forskjellige kunnskapsforståelser

Som disse to beskrivelsens viser, forteller informantene om to forskjellige typer samarbeid med hver sin kunnskapsforståelse. Dette kan tydeliggjøres ved hjelp av Paul Watzlawicks forståelse av kommunikasjon (Watzlawick, mfl 1967). Han sier at kommunikasjon kan forstås som forholdet mellom relasjon og innhold. I samarbeidet rundt disse barna preges innholdet i kommunikasjonen av hva slags relasjon de samarbeidende har til barnet. Dette avgjør hva slags kunnskapsforståelse som kan komme til uttrykk. En nær relasjon til barnet gir barnehagepersonalet muligheter til å se den generelle kunnskapen i lys av kjennskap til barnet. Innholdet relateres til det spesielle barnet, mer enn til en generell diagnose.

I ansvarsgruppen, der relasjonen til barnet er svak for mange av deltakerne, kan innholdet bli preget av generell kunnskap ut fra kompetanse i forhold til diagnose og vansker.

Det ser ut til å være to forskjellige konstruksjoner av kunnskap: Kunnskap som kjennskap til barnet og kunnskap som kompetanse på vansker.

I intervjuene kommer det altså frem at informantene ser ulikt på kunnskap. En mor mener typisk at barnehagepersonalets kjennskap til hennes sønn er svært viktig for sønnens utbytte av barnehagedagen. Hun knytter dette til sønnens relasjon til den personen som skal ha flest timer med ham.

Dette kan underbygges teoretisk ved å vise til at forsterket kjennskap eller relasjon til barnet kan ha dobbelt virkning for barnets utbytte. Gjennom samarbeidet med foreldrene om barnet kan barnehagepersonalet ha en positiv forsterkende effekt på relasjonen mellom barnet og foreldrene (Ask & Gorseth 2004). Barnehagepersonalet som har den daglige oppfølgingen, understreker også viktigheten av kjennskap til barnet. Det samme gjør flere av koordinatorene som synes det er vanskelig å koordinere samarbeidet uten denne kjennskapen. Kjennskap til hva barnet liker og ikke liker og hvem barnet er, understrekes som et viktig grunnlag for å kunne velge tiltak og oppfølging av barnet.

Barnehagens perspektiv

Kjennskap kan likevel ikke sies å være nok når det gjelder barn med IP. En av avdelingslederne understreker dette når hun sier: «Vi trenger kunnskapen som hjelper oss til å strekke oss etter barnets fulle potensial.»

Å samle kompetansen som finnes for å

kunne vite at barnet får det han/hun trenger for å utvikle seg optimalt, er av stor betydning. Barnehagepersonalets del av samarbeidet er knyttet til barnet i det daglige «her og nå», og til det å arbeide med de små skrittene fremover.

Noen førskolelærere sier selv at de legger vekt på å se barnet i sammenheng med barnegruppa med hensyn til utviklingen fremover. En koordinator understreker barnehagens kjennskap: «Barnehagen får de myke verdiene frem i samarbeidet.» Og en spesialpedagog understreker noe av det samme: «Barnehagens perspektiv må med for å få øye på hele barnet.»

Ansvarsgruppen er opptatt av vanskene og diagnosene. Hvordan det går nå? Hva kreves fremover? Hvem som tar ansvar for det som må ordnes og følges opp? Det kan se ut som at samarbeidet rundt barnehagebarn med IP kjennetegnes av to typer samarbeid med forskjellige hovedinnretninger. Begge er svært viktige for barnets utbytte og derfor må gode kunnskapsutvekslingsrutiner understrekes som ekstremt viktige. Fagkompetansen i ansvarsgruppen må knyttes til barnehagens hverdagsliv gjennom tiltakene som bestemmes. For at tiltakene skal være til beste for barnet, og der til praktisk gjennomførbare, må de derfor planlegges på bakgrunn av barnehagens kjennskap til barnet.

Barnehagepersonalet kan med fordel ta ansvaret for kunnskapsutvekslingen fordi de er representert i begge samarbeidsgruppene. Dette kom også frem i intervjuene: «Det er viktig at partene lærer av hverandre og trekker kunnskapen inn i det daglige slik at det blir til størst mulig utbytte for barnet.»

Det vi ser i forskningsprosjektet er for det første at kommunikasjonen i ansvarsgruppen kan utvikles ved at barnehagepersonalet bidrar tydelig med sine kunnskaper, som i dette tilfelle vil si kjennskap til barnet. For de andre må medlemmene av ansvarsgruppen sikre at relevant informasjon kommer tilbake til barnehagen og alle andre involverte med behov for viten. Informasjonsflyten må sikres og gjøres minst mulig sårbar og personavhengig.

Problemforståelse

Hvordan barnets problem forstås, er et av de perspektivene vi har undersøkt og analysert. I noen tilfeller vil man kunne erfare at de ulike aktørene oppfatter barnets vansker og barnets fremtidige muligheter forskjellig. Her skal dette illustreres med et eksempel som er konstruert ut fra datamaterialet.

Når far snakker om datteren sin, er det alt hun kan og hvordan hun er som person han trekker frem. Barnet har store medisinske utfordringer, men beskrives som ei åpen og blid

jente. Forståelsen av barnets helsemessige tilstand, forventninger til og håp for fremtiden knyttes til barnet i forhold til de andre barna i barnehagen.

Når koordinatoren beskriver barnet, tar han utgangspunkt i vanskene og de medisinske utfordringene. Han knytter fremtidige tiltak til vanskene og de medisinske utfordringene i forhold til hva som er best for barnets helsetilstand.

Koordinatoren sier i et intervju at foreldrene har gitt klart uttrykk for at de ikke ønsker hjelpere med holdninger som vil kunne begrense deres barns muligheter. Koordinatoren mener at dette kan være et utgangspunkt for å evaluere barnets muligheter, men han ser ikke at det kanskje er ham selv foreldrene refererer til. I et slikt eksempel forstår de samarbeidende problemet forskjellig, og dette skaper noen utfordringer som kan diskuteres på generelt grunnlag.

Pasient og/eller barnehagebarn

Når problemforståelsen er forskjellig, må dette kunne håndteres av de samarbeidende. Uenigheter kan få konsekvenser. Barnet kan *konstrueres* som *pasient* eller som *barnehagebarn*, men i eksempelet ovenfor er barnet *begge deler*. Spørsmålet blir derfor hva slags konsekvenser det ene eller andre perspektivet får.

Innen forskning og politikk diskuteres det hvilket syn man skal ha på funksjonsnedsettelse. Politisk er det *tre forståelser av funksjonshemming som har vært dominerende til ulike tider og i ulike sammenhenger*.

Den medisinske forståelsen ser på funksjonsnedsettelse som en egenskap ved individet (NoU 2001, s. 22). Med denne forståelsen blir oppgaven å forebygge og behandle.

Den relasjonelle forståelsen ser på funksjonsnedsettelse som noe som skapes i forholdet mellom funksjonsnedsettelsen og de krav og muligheter samfunnet stiller til disposisjon. Oppgaven blir full deltakelse og likestilling ved hjelp av endringer av samfunnet.

Sosial forståelse ligner den relasjonelle, men vektlegger enda mer at det alminnelige miljø skal tilpasses den menneskelige variasjon, inkludert personen med funksjonsnedsettelse (ibid s. 21).

Disse ulike forståelsene er knyttet til normaliseringstankegangen og empowerment-perspektivet innen forskningen på området (Grue 2006). Ut fra dette perspektivet er det viktig å fokusere på det normale i stedet for det spesielle, og å fokusere på alt som fungerer (ibid). Det vil sannsynligvis være forskjell på å tilrettelegge for en pasient og for et barnehagebarn. Likevel kan det være nødvendig å ha både et problemperspektiv for å få frem hva som må

komponeres, og et utviklingsorientert perspektiv for å kunne sette inn tiltak for å avhjelpe problemet (Vedeler 1999, Helsedirektoratet 2009). Hvordan problemet forstås og hva det sees i forhold til, får følger for hvordan man ser barnet og for hvilke tiltak og fremtidsplaner som kan utformes i en individuell plan. Forventingene til barnet konstrueres gjennom kunnskap og problemforståelse og er på denne bakgrunn avgjørende for barnets utbytte.

Barnehagens rolle må styrkes

Forskningsprosjektets resultater gir grunn til å understreke at barnehagen har stor betydning i forhold til hvordan kunnskap om barnet konstrueres og hvordan problemforståelsen utvikles. Det som må understrekes, er betydningen av at barnehagen har en aktiv rolle i kunnskapsutveksling mellom barnehagen og ansvarsgruppen.

Dette betyr mye for hva som kan bli innholdet i det daglige arbeidet i barnehagen, men også for hva som kan bli innholdet i den individuelle planen. Barnehagen kan styrke sin rolle ved å ta et hovedansvar for å utvikle en problemforståelse med vekt på det normale i forhold til de andre barna i barnegruppa. Hvordan kunnskapen utvikles og problemet forstås, konstruerer forventningene til barnet og dermed det tilbudet barnet får. Slik sett har barnehagen stor betydning for barnets utbytte av samarbeidet og utfordres med dette til å styrke sin rolle.

Referanser

Ask, K.-S. og S. Gorseth (2004): Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det. Grimstad, Unikurs.
Clausen, H. og O. R. Eck (1996): Spesialpedagogisk arbeid i familier med funksjonshemmede barn. Oslo, TANO.
Grue, L. (2006): Funksjonshemming, retorikk og forståelse. Oslo, Nasjonalt dokumentasjonssenter for

personer med nedsatt funksjonsevne.
Grythe, J. og J. H. Midtsundstad (2002): Foreldresamarbeid i barnehagen: muligheter og begrensninger - idealer og realiteter. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
Helsedirektoratet (2009): Habilitering av barn og unge. Oslo, Helsedirektoratet.
Hesselberg, F., H. Schjørbek, et al. (2008): Habilitering: tverrfaglig arbeid for mennesker med utvi-

klingsmessige funksjonshemminger. Oslo, Gyldendal akademisk.
Kildedal, K. (2005): Forskning og sosialt arbeid. Aktionsforskning: En af vejene til udvikling af det sociale arbejdes praksis. K. Kildedal. Åbenrå, Børn og Unge: 151-171.
NoU 2001: Fra bruker til borger: En strategi for nedbygging av funksjonshemmede barrierer.
Sjøvik, P. (1997): Det beste for barnet: barn med sær-

skilte behov i barnehagen. Trondheim, Dronning Mauds Minne.
Tøssebro, J. og H. Lundebj (2002): Å vokse opp med funksjonshemming: de første årene / elektronisk ressurs. Oslo, Gyldendal Akademisk.
Tøssebro, J. og B. Ytterhus (2006): Funksjonshemmede barn i skole og familie: inkluderingsideal og hverdagspraksis. Oslo, Gyldendal akademisk.
Vedeler, L. (1999): Pedago-

gisk bruk av lek. Oslo, Universitetsforlaget.
Vincent, C. (2000): Including parents?: education, citizenship and parental agency. Buckingham, Open University Press.
Watzlawick, P., D. D. Jackson, et al. (1967): Pragmatics of human communication a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes. New York, Norton.
Ytterhus, B. (2000): "De minste vil, og får det kan-

skje til-» : en studie av hverdagslivets segregering i intergrerende institusjoner - barnehager. Trondheim, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige vitenskapelige universitet (NTNU).
Ytterhus, B. (2002): Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen. Oslo, Abstrakt forlag.



Fortellinger om kjønn i barnelitteraturen

Gjennom litteraturen kan barnehagen vise barn at det er mange måter å være jente og gutt på. Det å synliggjøre et mangfold av muligheter er en utfordring for førskolelærerne.

Av Bergljot Østerås

I følge narrativ teori skapes ulike identiteter i møtet mellom vår egne fortellinger og de myriader av muntlige og skriftlige fortellinger vi møter rundt oss. Kulturens fortellinger finnes i hverdagslivets mange sosiale samspill, men de finnes også i bøker. I barnehagens bøker møter barn fortellinger som representerer det Gulbrandsen (2006) beskriver som kulturelle mønsternarrativer. Dette er betydningssystemer som formidler kunnskap om hva det vil si å være barn i vårt samfunn, men også kunnskap om hvordan blant annet jenter og gutter er eller bør være.

Bøker har betydning for barns lese- og skriveutvikling (Hagtvatn, 2004; KD, 2006; Solstad, 2008), og oppmerksomhet knyttet til betydningen av tidlig og god språkstimulering for førskolebarn har bidratt til en tyngre vektlegging av barnehagens språkmiljø. Barnehagens bruk av bøker og litteratur vil tradisjonelt ikke bare være knyttet til litterære opplevelser, men også representere en del av kunnskapsformidlingen. I et læringsperspektiv vektlegges barns ordforråd, begrepsforståelse og språklige kompetanse som viktig, men gjennom litteraturformidling foregår det også en annen type læring som kanskje får mindre oppmerksomhet. Bøker formidler noe om samfunnets kultur, moral og sosiale konvensjoner.

Høytlesning er ingen enkel overføring av budskap og mening, men skjer i en kontekst. Det handler om en prosess der kunnskap konstrueres gjennom deltakelse og samspill med andre. Gjennom denne prosessen tilegner barn seg sentral kulturell kompetanse (Rhedin, 2001). I lesesituasjoner vil barn tolke kulturelle koder med utgangspunkt i sin egen forståelse og tidligere erfaringer for så å skape nye fortellinger som gir mening. På denne måten deltar barn aktivt i konstruksjon av egen kunnskap, men bøkens fortellinger er med på å påvirke kunnskapsproduksjonen i henhold til en kulturell normativ forståelse av hva det innebærer

å være jente eller gutt (Askland & Rossholt, 2009; Davies, 2003). Med utgangspunkt i en slik forståelse har jeg gjennom studentrelatert arbeid vært opptatt av å synliggjøre hvordan barnehagen produserer kunnskap om kjønn og kjønnsdiskurser.

Et narrativt perspektiv

Med utgangspunkt i et narrativt perspektiv har jeg arbeidet med å identifisere ulike forventninger til kjønn i et litteraturutvalg fra barnehagen (Østerås, 2009). Mitt materiale utgjør en registrering av 30 eventyr og bildebøker som ble brukt i spontane og planlagte lesesituasjoner for tre- til femåringer. Registreringen foregikk gjennom to måneder i barnehageåret 2008-09. Årsaken til at jeg har valgt et narrativt perspektiv er at det åpner opp for at virkeligheten kan betraktes som språklige uttrykk som er med på å forme forståelsene våre på bestemte måter. Arbeidet har ikke vært en systematisk analyse av alle bøker, men jeg har valgt å synliggjøre og eksemplifisere hvordan ulike kjønnsperspektiver kan komme til uttrykk i bildebøker og eventyr. Menneskelig kunnskap om kjønn produseres i historiske, sosiale, politiske, kulturelle og språklige sammenhenger (Davies, 2003; Haraway, 1995; Rhedding-Jones, 2005).

Ut fra en slik vitenskapelig forståelse har narrative studier blitt et verktøy for å forstå konstruksjonen av den sosiale virkeligheten og av hvordan sosiale strukturer, relasjoner og identiteter skapes og omskapes. Ifølge nyere kognitiv forskning vil mennesker forstå verden narrativt som fortellinger (Johansson, 2005; Kåreland & Svenska barnboks instituttet, 2005). Erfaringer organiseres som et nettverk av personlige og samfunnsmessige fortellinger som igjen bygger på tidligere fortellinger. På denne måten får fortellingen også en dyp eksistensiell betydning både psykologisk, sosialt og kulturelt (Johansson, 2005).



Hvem er hovedpersoner?

Kåreland og Lindh-Munther (2005) mener med bakgrunn i sin barneboksforskning fra Sverige at barn identifiserer seg med hovedpersoner av samme kjønn, og at i bøkens verden kan gutter finne flere forbilder å identifisere seg med enn jenter. Påstanden om at gutter ikke leser bøker med jenter som hovedperson, er godt innarbeidet blant forfattere og formidlere, sier Sverdrup (2006). Hun hevder at «kvinnelige forfattere har tatt dette til seg og skriver bøker med minst en gutt som hovedperson» (Sverdrup, 2006:178). På bakgrunn av dette er det interessant å se nærmere på hvem som var hovedpersoner i mitt materiale. Dette er et lite materiale, men resultatene har en tendens som er i tråd med andre funn som viser at de fleste hovedpersoner i barnebøker er hankjønn (Méd, 2007; Mjør, 2007; Öhman & Aspeli, 2007).

Ifølge Mjør (2007) handler småbarnsbildet boka oftest om en tydelig hovedperson som er en gutt. Det viser seg at jenteprotagonistene er færre og ikke så populære. Dette bekreftes også av Kåreland (2005).

I de ukene barnehagen registrerte bøker, var eventyr et gjennomgående tema. For barnehagen er de gamle eventyrene en viktig del av kulturarven. Eventyrene viser ofte tradisjonelle mellommenneskelige verdier, men kan også harselere over sosiale og autoritære normer. De har en litterær og pedagogisk verdi fordi de



har et fast mønster i innhold, oppbygging og form. Eventyrene kan fungere som en tekstmal for framtidige lesere og kan være viktige for barns egen tekstproduksjon (Solstad, 2008). Når det gjelder kjønnsperspektivet, er persongalleriet konserverende.

Mannlige eventyrhelter

Mannlige hovedpersoner i eventyrene er oftest tildelt roller som helter. Askeladden er en sentral person i mange eventyr. Han, som det i utgangspunktet ikke er noe særlig tak i, overrasker med sine heltemodige handlinger og får sin belønning. Dette står i kontrast til jentene, som i mange eventyr straffes når de bryter ut av forventede roller og tvinges tilbake i rollene sine.

Det er langt mellom modige heltinner i eventyrene. Dersom damene ikke er hekser eller trollkjerringer, blir livet deres gjerne til gjennom spesielle hendelser, for eksempel gjennom «en annens blikk» eller som følge av prinsens kyss. Dette ser vi i flere kjente eventyr som Tornerose, Snehvite og Askepott (Grimm, Grimm, & Wegling, 2002). Askepott vinner ikke prinsens hjerte fordi hun er klok og rettferdig, men fordi hun er vakker. Tornerose tar seg også godt ut, men etter et møte med den onde feen må hun sove i hundre år før det kommer en prins som vekker henne med et kyss. Eventyrenes prinsesser innehar oftest en passiv rolle og får sin identitet knyttet til sine roller og til sitt utseende.

Illustrasjonene er hentet fra bøkene «29 liv», Kristin Roskifte, «Politimannen som brukte smokk», Gustav Lorentzen og Kari Grossmann (ill.), «Kongen», Tora Marie Norberg og «Frøken Detektiv», Carolyn Keene.



Prinsen og Askeladden får i større grad sin identitet knyttet til sine handlinger.

Eventyr som narrativ sjanger forteller om gode og onde handlinger og om hvordan prinsesser og helter er. Eventyrene kan imidlertid også handle om mer hverdagslige situasjoner, som i *Den syvende far i huset* (Asbjørnsen, Moe, & Nordberg, 2006). Dette eventyret forteller noe om både alder og kjønn; det handler om hvordan ferdamannen må lete seg fram til husets overhode, den syvende far, for å spørre om husrom for natten. Det er bare den eldste mannen i huset som har autoritet til å gi han denne tillatelsen.

Eventyret om *Mannen som skulle stelle hjemme* (Asbjørnsen et al., 2006) handler ikke om autoritet, men er en beskrivelse om hvor ille det går når mannen skal overta de hjem-

lige syslene som vanligvis tilhører kjerringer. Det tydelig at mannen er uten erfaring med denne type aktivitet og det går ikke bra med matlaging og husdyrhold.

Parallele problemstillingen finnes også i bildebøker. Et eksempel på dette finnes i *Paddington som passer huset* (Bond & Alley, 1999). Paddington, som er en teddybjørn, vil så gjerne ta et tak på kjøkkenet. Han er utprøvende, sjarmerende og morsom, men alt han foretar seg i forhold til huslige sysler



Om artikkelforfatteren: Bergljot Østerås er høgskolelektor ved Høgskolen i Hedmark (bergljot.osteras@hihm.no, foto/copyright HiHm).

blir bare rot og kaos, og han framstilles som hjelpsløs.

Jenter påpasses

Mens mannlige hovedpersoner gjerne tildeles helteroller eller beskrives som klønete på kjøkkenet, oppfordres noen av eventyrenes jenter til å være forsiktige og passe seg. Når de er på tur i skogen, bør de holde seg på stien og ikke gå for langt.

I eventyret om Rødhette og ulven (Grimm et al., 2002), går det galt når lille Rødhette forlater stien på vei til mormors hus. Hun burde ha gått strake veien, men selv om hun har kommet galt ut, kommer heldigvis jegeren til slutt og redder henne fra ulven. Ifølge eventyret holder hun seg etter denne opplevelsen til stien; hun stopper aldri mer for å leke langs veien og hun snakker ikke med fremmede. Her er det tydelig hvordan jenter kan bli satt på plass og kontrollert.

Det samme skjer i eventyret i eventyret om Gullhår og de tre bjørnene (Grimm et al., 2002). Hun går for langt inn i skogen, og får seg en lærepenge i møtet med en bjørnefamilie som også har et tradisjonelt familiemønster. Etter møtet med bjørnene løper hun hjem. Hun får skjenn og glemmer aldri hvor redd hun hadde vært. Hun går aldri mer inn i fremmede hus uten at hun er invitert.

Forventninger til kjønn

I utvalget av bøker fra barnehagen er det i hovedsak konvensjonelle kjønnsbeskrivelser som presenteres, enten det handler om mennesker eller dyr. Boka *Skjærgårdsunger* handler om Vegard, Fredrik og Øivind som fisker fra bryggekannten, mens søster Camilla plukker fine skjell (Berg & Frøstrup, 1998). Far tar ungene med ut i båten på fisketur eller på hummerfiske, mens mamma tar vare på lillesøster og tar imot alle når de kommer hjem. Handlinger kan også fortelle noe om forventninger til kjønn.

I boka *Barbapappas nye hus* (Tison & Taylor, 1975) møter vi en mamma som strikker, mens Barbapappa bekymrer seg over at familien har for liten plass. Hele familien deltar etter hvert i husprosjektet, men når farene truer, er det pappa som legger planer for hvordan familien kan forsvares.

I boka om Karsten og Petra (Bringsværd &



Begge illustrasjonene er laget av Sven Nordquist og er hentet fra bøkene «Mamma Mø bygger hytte» og Gubben Pettersen-boka «Da katten Findus var liten»

Litteratur

Asbjørnsen, P. C., Moe, J., & Nordberg, H. (2006). Den store Asbjørnsen og Moe-boka. Oslo: Aschehoug.
Askland, L., & Rossholt, N. (2009). Kjønnsdiskurser i barnehagen: mening, makt, medvirkning. Bergen: Fagbokforlaget.
Berg, Ø., & Frøstrup, J. C. (1998). *Skjærgårdsunger*. Arendal: Friluftsførlaget.
Bond, M., & Alley, R. W. (1999). Paddington passer huset. Stavanger: Sandviks bokforlaget.
Bringsværd, T. Å., & Holt, A. (1996). Karsten og Petra på bondegård. [Oslo]: Cappelen.
Cannella, G. S. (1997). Deconstructing early childhood education social justice and revolution. New York: Peter Lang.
Czarniawska, B. (2004). Narratives in social science research. London: Sage.
Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). Ethics and politics in early childhood education. London: RoutledgeFalmer.
Davies, B. (2003). Hur flickor och pojkar gör kön. Stockholm: Liber.
Formoe, T., Thowsen, A., & Myklebust, M. (1995). Kaptein Sabeltann og Joachim

: på eventyr med Den sorte dame. [Oslo]: Gyldendal.
Grimm, J., Grimm, W., & Wegling, M. (2002). Brødrene Grimms eventyr. Oslo: Kagge.
Grossmann, W. (2000). Det var en gang: barnets første eventyrbok. [Oslo]: Gyldendal Tiden.
Gulbrandsen, L. M. (2006). Kulturpsykologiske tilnærminger til barns utvikling. I L. M. Gulbrandsen (red.), *Oppvekst Psykologi og utvikling*. Innføring i psykologiske perspektiver (s. 247-272). Oslo: Universitetsforlaget.
Hagtvet, B. E. (2004). Språkstimulering tale og skrift i førskolealderen (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
Haraway, D. J. (1995). Situerte kunnskaper: vitenskapsspørsmålet i feminismen og det partielle perspektivets forrang. I K. Asdal (red.), *En Kyborg til forandring: nye politikk i moderne vitenskaper og teknologier* (s. 43-67). Oslo: TMV-senteret.
Iversen, A. (2006). Italesatt taushet: kjønnsneutralitet som diskursiv posisjonering. Tidsskrift for kjønnsforskning, nr 3 2006, 21-37.
Johansson, A. (2005). Narrativ teori og metod med

livsberättelsen i fokus. [Lund]: Studentlitteratur.
KD. (2006). Forskrift om rammeplan for barnehagen fastsatt 1. mars 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Kärelund, L., & Svenska barnboksintitutet. (2005). *Modig och stark - eller ligga lågt: Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och Kultur.
Lenz Taguchi, H. (2004). In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism. Stockholm: HLS förlag.
Méd, N. C. S. (2007). Jakten på Pippi og Nancy Drews arvtagere i moderne norsk barnelitteratur: en heltinnestudie. N.C.S. Méd, Oslo.
Mjør, I. (2007). Berre eit skjørt? genusproblem i bildeboka Apan fin. I K. Vold (red.), *Årboka litteratur for barn og unge* (s. 60-70). Fagernes: Det Norske Samlaget.
Nordin-Hultman, E. (2004). Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping. Oslo: Pedagogisk forum.
Nordqvist, S. (1992). Gubben og katten på tellettur. [Oslo]: Damm.
Rhedding-Jones, J. (2005). What is research? methodological practices and new approaches. Oslo:

Universitetsforl. Rhedin, U. (2001). *Småbarnsbilderen och det lilla barnet*. I N. Goga & I. Mjør (red.), *Møte mellom ord og bilde*. Ein antologi om bildebøker (s. 26-52). Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen Forlag as.
Solstad, T. (2008). Les mer!: utvikling av lesekompetanse i barnehagen. Oslo: Universitetsforl.
SOU. (2006). Statens Offetlige Utredningar. Jämsställd förskola - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete SOU 2006:75. Stockholm: Fritzes.
Sverdrup, K. (2006). Guttersa og jenteblått. I J. o. S. Ewo, Kari Woxholt (red.), *Kartet og terrenget: linjer og dykk i barne- og ungdomslitteraturen* (s. 178-182). Oslo: Omnipax.
Tison, A., & Taylor, T. (1975). *Barbapappas nye hus*. Oslo: Ernst G. Mortensen.
Öhman, M., & Aspel, W. (2007). Den viktige hverdagen: hverdagsfortellinger og grunnleggende verdier. Oslo: Pedagogisk forum.
Østerås, B. (2009). Forventninger til kjønn i barnehagens litteraturutvalg (No. 978-82-7671-757-0). Elverum: Høgskolen i Hedmark.



Holt, 1996) er det kvinnelige førskolelærere som tar barnehagebarna med til bondegården der bonden kjører traktor og bondekona melker kuer. Kaptein Sabeltann er den fryktløse helten som drar ut på eventyr med sjørøverskuta si (Formoe, Thowsen, & Myklebust, 1995), mens den fredelige Gubben (Nordqvist, 1992) steller alene i et rotehus som ikke ligner noe. Han er den som tar vare på katten Findus, og han har en lekende og mindre ansvarspreget innstilling til omsorgsoppgavene enn det som ofte framstilles hos kvinnelige omsorgspersoner.

I bøkene finnes også en kjedeligere kjønnsvariant som representeres ved den lille røde høna (Grossmann, 2000). Hun har ingen direkte omsorgsoppgaver, men hun finner hvetekornet, tar ansvar for å så, stelle planten, skjære og høste, og til slutt bake brød av melet. Hun maser og moraliserer over dem som ikke orker delta i hennes prosjekt, før hun selv spiser brødet uten å dele med noen. Moralen er at den som ikke hjelper til, får heller ingen ting. Den lille røde høna styres av rasjonalitet og fornuft, egenskaper som ofte brukes i beskrivelsen av menn, men i tillegg kan den lille røde høna oppfattes som ganske kjedelig moraliserende.

Meningsskaping innen tilgjengelige diskurser

Gulbrandsen (2006:261) mener at i enkelte sammenhenger vil det være mulig å identifisere dominerende diskurser eller mønsternarrativer som typiske former, men det er alltid alternative og til dels konkurrerende varianter tilgjengelig. Dikotom forståelse av kjønn kan etableres og opprettholdes ved hjelp av fortellinger. Å analysere narrativer kan ifølge Czarniawska (2004) handle om å dekonstruere fortellingene, avsløre dikotomier, eller å rette oppmerksomhet mot det som ikke blir uttrykt.

Skal alternativene være tilgjengelige, må de synliggjøres. Begrepet subjektposisjon kan brukes for å beskrive de muligheter og begrensninger som vi som mennesker må orientere oss etter innenfor en gitt diskurs (Cannella, 1997; Dahlberg & Moss, 2005). Diskurs i denne sammenheng handler ikke bare om en språklig konstruksjon, men også om institusjonell praksis som setter begrensinger for tanker, hva som er gyldig eller ikke gyldig, og hva som oppfattes som meningsfullt eller ikke meningsfullt. Med en slik forståelse vil ikke subjektet representere noe som er nedlagt i mennesket som noe gitt

eller forutbestemt. Begrepet subjektivitet brukes i en forståelse av at det subjektive handler om hvordan jeg opplever meg selv.

Barnet som subjekt kan velge å forholde seg på varierende måter ut fra forståelse av situasjoner, sin egen meningsskaping, tenkning og handling. I enhver kunnskapsproduksjon finnes det dominerende diskurser som henviser til virkelighetsoppfatninger og meninger som setter rammer for språk og praksis. Mennesker lærer å være subjekter og de skaper seg selv som subjekter på varierende måter i ulike relasjoner på ulike arenaer (Davies, 2003; Lenz Taguchi, 2004). Ved å være en del av en sosial sammenheng vil barn gjennom språk og kultur få erfaringer om seg selv og konstruere forståelse og oppfatninger om seg selv i ulike kontekster. Barnehagens litterære narrativer og fortellinger er med på å påvirke og forme tilgjengelige diskurser.

Legitimt å avvike fra diskursen?

Barnehagebarn vil oppleve ulike situasjoner gjennom høytlesning, voksenstyrte aktiviteter, samhandling, lek og hverdagsliv som formidler ulike oppfatninger om hvordan barn og voksne er og bør være. De vil møte forskjellige tilbakemeldinger på utseende, klær, på egne tanker, meninger og handlinger, men barn kan forholde seg til dette som selvstendig tenkende og handlende subjekter. På mange måter kan vi si at vi *skaper oss selv og vi skapes av andre* (Nordin-Hultman, 2004:172). I den grad vi skapes av andre, vil barn også påvirkes både av normative og deskriptive forestillinger om for eksempel kjønn. Begrensningene i denne sammenheng er knyttet til hvilke diskurser som er tilgjengelige, og i hvilken grad det er legitimt å være annerledes enn det som formidles gjennom diskursive «sannheter».

Enhver kunnskapsproduksjon kan fungere ekskluderende, undertrykkende eller frigjørende, og kan produsere diskurser som rommer forståelse og praksis som stiller posisjoner til rådighet (Cannella, 1997; Iversen, 2006). Det finnes posisjoner som barn tar, og posisjoner som barn tildeles.

Statens Offentliga Utredningar (2006) peker på at barnelitteraturen kan framstille kjønns-mønstrene ensidige. Dette er også synlig i mitt materiale. Gutter framstilles i stor grad som sterke og aktive, mens jenter er tilpasningsdyk-

tige og passive. Foreldre inntar tradisjonelle kjønnsroller. Barn vil fortolke kjønn med utgangspunkt i egne erfaringer og hvordan de oppfatter hva det vil si å være jente eller gutt. Dette kan bidra til dualistiske og begrensende kjønnskategorier som trekker opp grenser for hva som er legitimt å gjøre.

Behov for mangfold

Narrativer formidles blant annet gjennom bøker og eventyr og utgjør en del av sosiale og kulturelle omgivelsene som påvirker barns meningsskaping. Hvordan påvirkningen skjer, vet vi fortsatt for lite om. I det pedagogiske arbeidet i barnehagen må personalet ta høyde for at barn kan ha mange identiteter. Det innebærer at vi trenger flere hovedpersoner enn Askepott og Kaptein Sabeltann.

Gjennom bøker kan barnehagen synliggjøre et mangfold av handlingsalternativer og muligheter for både jenter og gutter. Endringer kan skje gjennom konstruksjon av nye diskursive fortellinger, men det er vanskelig for nye fortellinger å få innpass i forståelsesrom der gamle fortellinger har gjort oss «blinde» for at noe kan være annerledes. (Davies, 2003).

Det som er annerledes kan relateres til etnisitet, seksualitet, alder, kulturelle og sosiale forskjeller, men også om det å være jente eller gutt på riktig måte. I arbeidet med å oppdra barn til å møte og skape et likestilt samfunn er det nødvendig med bevisste holdninger til pedagogisk arbeid. En del av dette arbeidet handler også å reflektere over valg av bøker og å skape rammer for refleksjon om innholdet i det som formidles. Ved å gi barn et variert utvalg av fortellinger og bøker kan barnehagen være med å utfordre dikotome forestillinger og det vi tar for gitt. Det betyr ikke at voksne skal velge såkalt «riktig» barnelitteratur, men heller at barn må få tilgang på et mangfold av fortellinger som åpner for å stille spørsmål ved det selvfølgelige og utfordre vedtatte sannheter om kjønn. Det kan være en utfordring for både førskolelærere og utdannere.

Nyttige nettadresser:

www.nordiskbarnehageforskning.no
www.medvirkning.no

Å leke seg til status

– barns moral blir til gjennom lek

Vi må ikke se på små barns evne til å utvise moralske ferdigheter som fullstendig, barns moralske tanker, utsagn og handlinger er mer en øvelse på veien dit, sier artikkelforfatteren. Det er ved å øve seg i moral at barn utvikler moral, til å begynne med primitivt og ufullstendig, men med krav på å bli tatt alvorlig.

Av Rannveig Aas Olsbu

Det er utrolig fascinerende å observere barns lek når det skjer på barns egne premisser. Da kan fantasien løpe aldeles løpsk, det er som om det ikke finnes noen begrensninger overhead. Alt kan skje i barns lek. Ingenting er viktigere for barn enn at de får leke. Barns livsrammer kan være svært forskjellige. Å leke er rett og slett barns måte å være til på. Barn vil alltid søke etter mening i tilværelsen. I denne søken er barns lek helt sentral. Leken er både et mål og et middel hos barn. Selv har jeg gjennomført et prosjekt der jeg har sett på hvordan barns dannelsesprosess skjer gjennom leken. Prosjektet kalte jeg *Barns moral-dannelse gjennom lek* (2009). Denne artikkelen er skrevet med bakgrunn i dette prosjektet.

Vi skal ha fokus på barns lek, sett fra et fenomenologisk filosofisk synspunkt. Det betyr at det er fenomenet lek som først og fremst er interessant. Hva det er som skjer med barnet når det leker og hvordan barnet forstår seg selv i leken, det vil si hva det er og hva det erfarer ved simpelthen å være til.

Fenomenologien er opptatt av erfaringen, det som skjer, uten forutinntatte meninger og teorier. Fenomenologien er en filosofisk retning som beskjeftiger seg med hvordan tingene i verden framtrer for den menneskelige bevissthet. Den ser på mennesket som uløselig

knyttet til den livsverdenen som mennesket selv beskriver. Livsverdenen forstås som den konkrete, historiske virkeligheten vi som mennesker deltar i og er en del av. Fenomenet er ikke noe i seg selv, men framstår som hvert menneskes syn på fenomenet. Livsverdenteorien anvendes innenfor ulike filosofiske retninger. Ved å ta utgangspunkt i en fenomenologisk livsforståelse med basis i teorien om livsverdenen, er det også mulig å ivareta barnets per-

spektiv på en respektfull og troverdig måte.¹ Da er det barnet som selv fremstår som fortolkere av virkeligheten.

Lek og moral

Nå vet vi at voksnes forsøk på å inn ta et såkalt barneperspektiv er sammensatt. Dels kan det fortolkes som den voksnes genuine interesse for barnas ve og vel, dels som den voksnes forsøk på å se verden med barnas øyne. Det siste er egentlig en umulighet. Mange forskere spør i dag om et barneperspektiv faktisk er mulig, og vil med det løfte begrepet ut av en velmenende barnevennlig sjargong. Mange vil også hevde at jakten på barneperspektivet er like viktig som endelig å definere hva barneperspektivet består i. Forestillinger om hva det vil si å være barn er avhengig av tid, kultur og tradisjon og av rådende forestillinger om oppdragsesspørsmål. I stor grad handler det om voksnes selvforståelse og holdninger til barn. Barns erfaringer gjennom lekende samvær med andre er avgjørende for barns dannelsesprosess. Det vil si for den moralske utviklingen hos barnet. Der mennesker er sammen utøves det moral.

Å koble sammen lek og moral er allment sett langt fra innlysende. En må gjerne forklare sammenhengen. Den svenske pedagogen og forskeren Eva Johansson (2002) har gjort et banebrytende arbeid med å sette barns etikk på dagsordenene gjennom sitt forskningsprosjekt *Små barns etikk*. Gjennom sine studier av barns etikk i barnehagen har hun gitt oss spennende innblikk i barns mangfoldige livserfaringer. Johansson vektlegger små barns samspill, verdier og normer som barn gir uttrykk for i samvær med hverandre. Hennes forskning tar utgangspunkt i og bygger videre på livsverdenteorien. Hun gir dermed sin tilslutning til det som også hun hevder bidrar til et helhets syn på barn, både innen forskningen, men også

i det daglige arbeidet i barnehagen. Teorien om livsverdenen dreier seg om et grunnleggende syn på mennesket, et syn som kan tilpasses barns etikk (Johansson 2002).

Barnet kommuniserer med andre og med verden omkring seg fra første øyeblikk, uten i det hele tatt å tvile på sine egne erfaringer. Det er i dette møte at normer og verdier oppstår og opprettholdes. Når det gjelder barns moral dannelse, barns etikk, så er ikke det noe som er atskilt fra barnet som gir uttrykk for etikken. Det er selvsagt viktig å forstå hva barn uttrykker verbalt, men når det gjelder barns etiske opplevelse, er det vel så viktig for oss å forstå hva barn uttrykker kroppslig. Ikke bare det, men vi må forstå barnas eksistens og de situasjonene barna befinner seg i, for å forstå barns etikk. Barn skiller ikke mellom symbol og virkelighet, men opplever livet helhetlig.

«Et barns etikk er ikke noe som er atskilt fra det barnet som gir uttrykk for etikken. Et barn er preget av sin personlige historie i familien og av samværet med andre i barnets livsverden», skriver Eva Johansson (2002, s.31).

Homo ludens – det lekende menneske

Mange års erfaring som førskolelærer og spesialpedagog har gitt meg verdifull og spennende innblikk i barns lek. Ikke minst har perspektivet endret seg underveis. Sterkt preget av en utviklingspsykologisk tenkemåte, ble lek nærmest sett på som en metode. Noe vi la til rette for i den hensikt å oppnå noe. I dag fremstår en slik tenkemåte nærmest primitiv. Lek er et vidt og sammensatt fenomen. Det blir i dag sett på som et genuint uttrykk for den menneskelige natur og har en sentral formidlende funksjon i utviklingen av hele mennesket.

Den som egentlig formet denne tenkningen, var den tyske filosofen og forfatteren Friedrich Schiller (1759–1805), som i 1795 skrev *Om menneskets estetiske oppdragelse*. Estetikk og etikk henger sammen. Kunsten skal ha en oppdragende funksjon, i følge Schiller. Bare gjennom kunsten kan mennesket lære om frihet og moral, og den estetiske oppdragelsen er selve forutsetningen for fornuften. Schiller skapte begrepet homo ludens – det lekende mennesket. Han mente med det å si at mennesket var mest menneskelig når det lekte, og ga på den måten leken en grunnleggende betydning i



Foto: MorgueFile

menneskets liv. Det er ikke urimelig å si at det var han som satte malen for all moderne diskusjon om lek. Skal vi forstå Schillers forestilling om lek, er det en forutsetning at vi er villig til å leke med vår egen tenkning. Det betyr at vi må være skeptiske til alle hypoteser, teorier og forklaringer – også Schillers egne. Han oppfordrer oss til å bli «lekende» tenkere. Selv var han nærmest uvillig til å bruke et konsistent språk. Han lekte og sjonglerte med språket, og framstod derfor i samtiden mer som en lekende artist enn som en typisk teoretiker.

Hvis vi prøver å forstå Schillers forestillinger om lek ut fra et «rent logisk standpunkt», blir vi skuffet. Våre tilvendte forestillinger om at all kunnskap som det går an å stole på, springer ut av rasjonell tenkning, blir imøtegått av Schiller. Han sier at selv om abstrakt tenkning er et viktig ledd i barnets utviklingsprosess, så må

vi ikke glemme at en slik tilnærming til læring og forståelse ikke er den eneste mulige. Schiller utviklet en teori om lek hvor det poetisk lekende blir koblet sammen med det spissfinndig undrende. Den kjente filosofen G.W.F. Hegel (1770–1831) mente at Schillers omtalte bok var et mesterverk, og at den framstod som en milepæl i utviklingen av den europeiske tenkning. Sett med dagens øyne synes det som det først er i nyere moderne tid at dette har fått gjennomslagskraft.

Leken har altså både en estetisk og en etisk funksjon. Den stimulerer skapende, kreative og estetiske egenskaper og den retter seg mot ulike former for læring og kulturformidling. Leken er fri, sier vi. Det betyr at den som leker, kan fjerne seg fra det vanlige livet og lage sine egne forestillinger, en verden hvor en ikke blir lenket fast til virkelighetens begrensede mulig-

heter. Gjennom leken lever vi på liksom. Den er dypt alvorlig, men allikevel ikke virkelig. På den måten blir det en spenning mellom det å betrakte lek som helt sentral for meningsdannelse, og viktigheten av å trekke leken bort fra virkeligheten for å utdype det menneskelige aktivitetsrom (Schiller 1795/1969). Hvordan dette arter seg i praksis, hvilken form det har, kan vi få en forståelse av ved å studere det som språkforskeren og filosofen Ludwig Wittgenstein (1889–1951) har anvendt gjennom sine teorier om språkspill (Wittgenstein 1997).

Lek som språkspill og livsform

Våre liv kan ikke begrunnes, sier Wittgenstein (1997). De er verken *fornuftige* eller *ufornuftige*. Noe i våre liv kan være det, men livet selv kan ikke være det. Slik har tanken en grense. Denne grensen er også språkets. Det vi sier kan være fornuftig eller ufornuftig, men språket som sådan er verken det ene eller det andre.

Wittgensteins teori om språkspill kan kaste lys over de problemene vi står overfor ved begrepet *lek* og forsøket på å finne fram til lekens *meningsbærende funksjon*. Det å lære barn å bruke språket minner mye om det å lære dem et spill. Ved at de lærer språket, vil de i tillegg til å lære reglene knyttet til ulike språkspill, også lære bruken av bestemte ord og kriteriene som rettfærdiggjør en slik bruk. De språkspillene barna lærer først, er primitive, i den forstand at de er grunnleggende. Senere vil barna lære mer komplekse språkspill og klarere se sammenhengen mellom dem. Dette betyr at språktilegnelsesprosessen på mange måter ligner den måten barna lærer mer og mer kompliserte spill på.² Ethvert språk framstår som en hel livsform.

Når Wittgenstein bruker begrepet *livsform*, er det for å antyde at det er snakk om mønster og regelmessigheter som er knyttet til vår eksistens og aktivitet. Vanligvis er det slik at vi tror at språket oppstår i våre hoder, at det er snakk om noe kognitivt. Wittgenstein hevder at det å



Om artikkelforfatteren: Rannveig Aas Olsbu (rannveig.aas.olsbu@agderkirken.no), tidligere førskolelærer og spesialpedagog, er sogneprest i Den norske kirke (privat foto).

Bokaktuell

Artikkelforfatteren er også bokaktuell:

Rannveig Aas Olsbu
BARN MORALDANNELSE
GJENNOM LEK
Fagbokforlaget 2009
ISBN 978-82-450-0203-4
186 sider



tilegne seg et språk er en form for skjult kunnskap som medfører svært lite hodebry. Det er mer snakk om å bli oppdradd inn i en praksis, nærmest en form for dressering. En livsform må ikke betraktes som en teori, noe som har med bestemte biologiske, samfunnsmessige eller kulturelle fakta å gjøre. Livsformene er de formelle rammene som gjør samfunn og kultur mulig. Livsformene kan ikke gi svar på hvorfor-spørsmål, de har rett og slett ingen forklarende kraft. Den er heller ikke irrasjonell, forstått slik at det er snakk om blind troskap, men det er heller slik at livsformen presser seg på oss ved at vi samspiller med den verden vi er en del av. Det samme gjelder utvilsomt fenomenet lek.

Fra enkel og primitiv til mer avansert lek og moral

Det er vanskelig å finne et universelt trekk som dekkes av begrepet lek. Wittgenstein forenkler dette ved å slå fast at det finnes mange former for lek, og at lekens mening varierer alt etter hvilken lekeform det er snakk om. Selv om en lekeform er enkel og primitiv, er den alltid fullstendig, ifølge Wittgenstein (jf. enkle og mer avanserte spill). Det samme kan vi si om moral. Barn er moralske ut fra de forutsetninger de har. Johansson (2002) bruker benevnelsen *levd* om barns etikk. Hos henne dreier det seg om en etikk som leves ut i konkrete sammenhenger. Også her handler det om primitive og ufullstendige etiske grunnholdninger. Det handler om barns måte å være etiske på (s. 13). Jeg forstår Wittgensteins teori om livsform slik at også teorien selv framstår som ufullstendig og primitiv i sin form. Wittgensteins språkspillteori hjelper oss til å se de mange likhetstrekk mellom barns lek og barns moral.

For å illustrere hvordan dette kan arte seg kan vi ta et eksempel fra barns lek – «Vi vil ikke leke med han»:

David (fire år), Mats (tre) og Monica (fire) leker bak et forheng på avdelingen de tilhører. Rundt dem ligger dokkeklær, koppestell med

mer i en salig blanding. Monica og Mats sitter oppå et bord med forskjellig kjøkkenutstyr som de nå bruker som skytevåpen. På gulvet litt i utkanten sitter David, som blir skutt på av disse to. Det skjer ganske mange ganger, og David agerer slik han skal, ved å kaste seg ned på gulvet. Det hele foregår nokså stillferdig. David snakker verken til eller med de to andre som tydelig har en klar allianse seg imellom. Det registrerer han nok. Han markerer seg ved å lage en masse lyder og kroppsuttrykk. På et eller annet tidspunkt befinner de seg plutselig på gulvet alle tre. Da kommer det fra Monica: – Hjelp, Mats, et troll! «Trollet» er da David, som med en slik omtale får et tydelig signal fra Monica om at nå er han innlemmet i leken på ordentlig. Fram til nå har han bare vært anstand for deres lek. Men han må finne seg i å starte ganske langt nede på rangstigen: «Vil du være hund?», spør Monica, henvendt til David. «Ja», svarer David. Mats sier ingenting, men innretter seg tydeligvis etter Monica. Så leker de sammen alle tre.

En del av lekens mekanismer er å lage allianser. Den sosiale leken handler ofte om å bygge relasjoner. Her er det Mats og Monica som har en tydelig allianse. David er outsider. Men ved å agere positivt på Mats og Monica sine utspill, klarer han å komme seg innenfor deres sfære. Han sier derfor selvsagt «ja» til å være hund, selve signalet på at han er akseptert. Men slike allianser kan være veldig skjøre. David klarer å øve en viss innflytelse på leken. Han aksepterer likevel at det er Mats og Monica som leder an, Monica atskillig mer markert enn Mats. David utnytter selvsagt dette og tiltaler plutselig Mats med at han er «teit». Mats nøler ikke med å rapportere dette til Monica: «David sier at jeg er teit.» Monica har nok hørt hva som ble sagt, og værers stemningen. Hun sier umiddelbart: «Vi vil ikke leke med han.» Mats er selvsagt enig og legger til: «Han er ikke snill.»

Å leke seg til status

I Wittgensteins språkspillunivers fremstår nok denne leken som ganske primitiv. Han vil likevel påstå at den er fullstendig. Den har rammer og regler laget av barna selv. Så lenge rammene er der og reglene følges kan leken opprettholdes, men når rammene endres og reglene brytes for mye eller for mange ganger, så opphører som regel leken. Noen ganger oppleves det dramatisk, andre ganger går man bare videre og så er man i gang med et nytt «spill».

I eksemplet her klarte David å leke seg til en viss «status», selv om han ikke beholdt den særlig lenge. Kanskje vil han lykkes bedre «neste gang»? Da kan rammene være totalt annerledes, men «reglene» vil han nok følge, nå med litt mer kompetanse enn sist. Det er slik jeg forstår Wittgenstein og hans omtale av *primitive og mer avanserte språkspill*.

Slik ser vi at gjennom lek tilegner barns seg moral, både når de «lykkes» i leken og når de «mislykkes». Jeg tror barnehagene har mye å hente fra Wittgenstein og hans forståelse av leken som en *fullverdig livsform* og den betydning det har for barns meningsskapende prosesser. Det gjelder ikke minst i forhold til å anerkjenne det «ufullstendige» i barns lek og i barns moral. Johansson (2002) understreker at det er viktig å se på barns etikk som «levd».

Det vil si at vi må ikke uten videre se på små barns evne til å utvise moralske ferdigheter som fullstendig – deres moralske tanker, utsagn og handlinger er mer en øvelse på vei dit. Likevel er ikke barns moral «mindreverdig». Det er ved å øve seg i moral at barn utvikler moral. Også her handler det om primitive og ufullstendige etiske grunnholdninger, men disse holdningene gjør likevel krav på å bli tatt på alvor. Dette er spennende prosesser å følge, men det stiller også krav til personalet – særlig i forhold til å ha syn og sans for det «ufullstendige» i barns lek. Gjennom leken øver barn seg og i barns lek blir moralen til.

1 Livsverdenteorien anvendes innenfor ulike filosofiske retninger. Edmund Husserl (1859–1938) blir regnet som skaperen av den moderne fenomenologien, og er den som først formulerte teorien om livsverdenen.

2 Jfr enkle og mer avanserte spill. F. eks yatzy som har både en enkel og en mer avansert spillemåte

Litteratur:

Johansson, Eva (2002). Små barns etikk. Oslo: Pedagogisk Forum.

Olsbu, Rannveig Aas (2009). Barns moraldannelse gjennom lek. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
Schiller, Friedrich (1965 [1794]). Über die Ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart: JG Cotta'sche Buchhandlung.
Wittgenstein, Ludwig (1997). Filosofiske undersøkelser. Oslo: Pax.



Foto: Anne Solli

Av Elin Bellika

 medlem av sentralstyret i Utdanningsforbundet
og leder av Kontaktforum barnehage.

Samfunnsoppdraget er viktigere enn eierrettighetene

Kontaktforum barnehages leder finner det uheldig at vi har fått en debatt der eierrettigheter overskygger barnerettigheter. Hun vil styrke oppmerksomheten på den nye forskriften for likeverdig behandling og oppfordrer alle førskolelærere til dugnad for å avdekke de lov- og forskriftsbestemmelsene som må styrkes.

Sommerens barnehagedebatt har handlet om det nye lovforslaget om utbyttebegrensning for private barnehageeiere. Det er forstemmende å registrere at barnehagenes viktige samfunnsoppdrag forsvinner i debatten. Eierrettigheter overskygger barnerettigheter. Det er også trist at utbyttedebatten får bli dominert av noen få, store kommersielle aktører.

Med dette har også forslaget om ny forskrift om likeverdig behandling druknet. Det er viktig for Utdanningsforbundet at vi får en sentral forskrift som sikrer at barnehager får en forutsigbar økonomi når kommunene nå skal overta ansvaret.

Vårt inntrykk er at de fleste private barnehageeiere er genuint opptatt av at pengene fra det offentlige og fra foreldrene skal brukes til formålet, nemlig tilbudet til barna. Vi er i alle fall overbevist om at det er dette styrene og pedagogiske ledere i disse barnehagene er opptatt av, og har en helt legitim forventning om. Vi står på deres side i denne kampen. Vi mener derfor at utbyttebegrensning er nødvendig, og at det er til fordel for de fleste private barnehagers omdømme å få reguleringer på dette feltet. Vi registrerer med glede at flere private aktører har tatt til orde for å støtte en utbyttebegrensning. Det er synd når alle private barnehager "skjæres

over en kam" i debatten. Støyen fra sommerens medieoppslag står derfor ikke i forhold til "problemet".

Det viktigste med den nye finansieringsordningen for barnehagene er at det er gjennomsnitt for en likeverdig økonomisk behandling av barnehager. Alle barnehager innen en kommune skal sikres likverdige muligheter til å tilby samme kvalitet. Vi mener at alle barnehager må få økonomisk grunnlag for å tilby likeverdige lønns- og arbeidsvilkår for sine ansatte. Alle barnehager skal ha like muligheter til å drifte med samme bemaning, samme pedagognorm, samme ledelsesressurs, samme leke- og oppholdsareal, og så videre, som i de offentlige barnehagene. Basistilbudet til barna, slik det er gjort rede for i rammeplanen må sikres like rammer.

Fokusér på den nye forskriften

Det bekymrer Utdanningsforbundet når vi registrerer at det i noen barnehager kan finnes rom for bruk av penger til andre formål. En grundig debatt, både i kommunene, og internt i alle barnehager om bruken av midlene burde foregå løpende. Etter vår mening er det kompetansen på personalet, antallet pedagoger, antallet ansatte og barnegruppens størrelse som er de viktigste innsatsfaktorene for å skape god kvalitet i barnehagen.

Det er en skuffende utvikling vi har sett

det siste tiåret når det gjelder praktiseringen av lov om barnehager. Praktiseringen av pedagognormen er ute av kontroll, gruppestørrelser er ute av kontroll, arealbestemmelser og arealgodkjenninger er ute av kontroll. Lov og forskrift er i beste fall tøyd til det ytterste, og i flere tilfeller finner vi klare lovbrudd. Tempoet og fokuset på å skaffe nok barnehageplasser har gått på bekostning av kvaliteten. Derfor er det uheldig at det ikke er tilstrekkelig fokus på den nye forskriften for likeverdig behandling. Det var viktig for Utdanningsforbundet å få en sentral forskrift om likeverdig behandling når midlene fra staten ikke lenger skal være øremerket.

Rengjøres, renoveres og pusses opp

En slik forskrift kan ikke alene sikre god kvalitet. Det må sikres gjennom øvrig lov og regelverk. En grundig oppvask er påkrevet. Loven må rengjøres, renoveres og pusses opp slik at den på nytt kan skinne og fungere etter intensjonene med den: like høy barnehagekvalitet til alle barn.

Vi vil oppfordre alle førskolelærere til en dugnad for å avdekke de lov- og forskriftsbestemmelser som må styrkes. Muligheten for å påvirke er tilstede her og nå. Et nylig oppnevnt offentlig utvalg, som skal ledes av Sylvia Brustad, har fått i oppgave å gjennomgå og vurdere behovet for endringer i lovverket.

Det viktigste fremover er å utvikle en finansieringsordning og et lovverk som gir alle barnehager mulighet til å drive den pedagogiske virksomheten som lov og rammeplan forplikter oss til. Barna fortjener en barndom som gir et solid og mangfoldig grunnlag for videre utvikling og læring.

Menn i barnehagen?

Av Line Iren Bye

Ja!

Roper kvinnene.

Og politikerne.

Mennene roper, politisk korrekt, også ja. Riktignok noe lavere, og egentlig tenker de, veldig politisk ukorrekt: «Kommer ikke til å skje. Bæsjebileier, grining og snørr. Nei, det får kvinnfolka ta seg av. Jeg? Jeg skal jakte mammut, jeg. Eller i hvert fall sitte foran en PC. Og gjøre noe annet mandig. Lese nettaviser, og legge kabal. Og vinne!»

Handlingsplan for likestilling 2004 – 2007¹ hadde som mål å få inn 20 prosent mannlige ansatte i barnehagene innen utgangen av 2007. Dette målet er langt fra nådd. Sluttrapporten² viser kun en svak økning i antallet menn i barnehagen, til tross for den sterke satsningen på området. Resultatene viser for meg hvilken tungrodd oppgave vi står overfor med å få flere menn inn i barnehagemiljøet.

Men hva er menn? Sann helt konkret? Og hva skal vi med dem i barnehagen?

Det er praktisk å ha menn i barnehagen, egentlig. Da har du alltid noen som kan fikse PC-en når den har hengt seg opp. Og alltid en som kan feste skruen som har løsna. Og slå inn spiker'n og spille fotball med ungene.

Menn er lange. Det er i alle fall praktisk! Da er det alltid noen som kan ta ned det som står øverst i skapet, for eksempel.

Noen menn spiller gitar. Det kommer godt med i barnehagen. I samlingsstunden.

Menn klatrer. Gjør de ikke? Det kan de også gjøre sammen med ungene. Bare de ikke klatrer for høyt ...

Menn skrur skruer og kvinner viser omsorg. Og rydder. For menn bare roter. Det er et faktum. De greier ikke å holde samme standard på kjøkkenbenken eller i garderoben, som «kvinsa».



Hvilke signaler sender en slik kjønnsdelt atferd til barna?

Vil ikke dette bare føre til at kjønnskillene opprettholdes? Fordi menn i barnehagen i dag kun brukes til «manneting», og kvinnene er «de omsorgsfulle»?

Kan vi bryte ut av disse rammene?

Som Pia Friis spør i temaheftet om menn i barnehagen³: «[t]ør vi å la menn slippe til og gjøre noe som vi aldri ville drømt om å gjøre selv med barna?»

Og heri ligger problemet, i hvert fall noe av det, mener jeg.

For kan det være sann at det er ikke bare det at menn ikke vil jobbe i barnehagen. Kanskje kvinnene faktisk heller ikke vil ha dem der? Kanskje det politisk korrekte «jaet» i begynnelsen av teksten i realiteten er mer et tvilende, unnvikende «nja, hvorfor det egentlig? Hva har de der å gjøre?»

Kvinnemotstand mot menn

Denne tanken er det viktig å forholde seg til.

For jeg tror mange kvinner kan tenke at menn ikke er i stand til å vise omsorg på samme måte som kvinner. Dette er nok uten rot i virkeligheten, men like fullt kan det være en årsak til at kvinner, ubevisst, eller bevisst, men ikke uttalt, føler en motstand mot at menn skal inn i «deres yrke». I denne sammenheng syns jeg resultatene fra likestillingsprosjektet i Bjerkealleen og Myrer Kanvas-barnehager er interessante. Der brukte førskolelærerne video i arbeidet, og filmsekvensene viser at disse barnehagene har lyktes på flere viktige områder som angår likestilling i barnehagen. Men de avslører også «menn som optrådte forskjellig i forhold til jenter og gutter, som å være mer omsorgsfulle og beskyttende overfor jenter, men mer kompis og litt uvørne overfor gutter». Og jeg er redd slike «bekreftelser» på det mange antar om menn i førskolelæreryrket kan veie tyngre enn andre, mindre stereotype resultater.

Etter å ha lest meg opp på litteratur på dette området, og etter å ha samtalt med andre i barnehagemiljøet, får jeg en litt uggen følelse av at menn skal inn i barnehagen ikke fordi det er til det beste for likestillingen av kjønnene, men heller fordi de må «redde» ungene fra den kaklende, Se og Hør-lesende høneflokk som har erobret denne pedagogiske institusjonen!

«Ut med høna, inn med struktur og tydelig ledelse. Redd unga!»

Problemstillingene, slik jeg ser dem, får vel-

dig ofte et preg av at det som har blitt gjort i barnehagene så langt, og det som blir gjort, rett og slett er for dårlig. Noen må ordne opp i dette!

Enter: *The Man*. Med skrujern og resultat-orientering. Endelig!

Jeg kan være enig i at altfor mange barnehager har dårlig kvalitet på arbeidet sitt, men det er en annen diskusjon. Problemet, og motstanden, oppstår når det virker som om den dårlige kvaliteten i seg selv, usagt, er argumentet for at man skal ha menn i barnehagen.

Jeg tror mange kvinner får følelsen av at her kommer det noen, som skal fortelle meg hvordan jeg skal gjøre jobben min. Og ikke bare gjør han det helt annerledes, men jeg skal i tillegg anerkjenne denne annerledesheten, og ikke nok med det; jeg bør også helst innse at det er en bedre måte å gjøre denne jobben på! Fordi noe annet ville vært fryktelig politisk ukorrekt, og ikke minst *kvinnessjåvenistisk*. Og en slik holdning kan man ikke ha, fordi da vil i hvert fall ikke menn jobbe i barnehagen!

Men vil menn jobbe i barnehagen, da? Vet vi det? Har noe vært ute og stilt menn det spørsmålet? Og kan vi forvente å få et ærlig svar på det, helt upåvirket av samfunnet og dets normer, og forventninger til kjønn?

Et av poengene både i handlingsplanen og sluttrapporten er at menn skal inn i barnehagen for å forsøke å endre på «kjønnstradisjonelle valg av utdanning og yrke». Dette er et viktig poeng. Slik jeg ser det, blir disse valgene reproduisert i dagens samfunn. Kjønnssosialiseringen reproduseres. Jenter og gutter ser hvilke yrker kvinner og menn jobber i, og vokser således opp med stereotype holdninger til hva som er forventede yrker for sitt eget kjønn, og gjør sine valg ut fra disse forventningene.

Menn, kvinner og status

Hvis målet er å få flere menn inn i barnehagen, er det mange områder å ta tak i. Først og fremst tror jeg en statusheving av yrket må til. Førskolelærertittelen er ganske belastet, og har lav status knyttet til seg. På dette området er det allerede en forandring på gang. Det er blitt foreslått å gi yrket ny tittel. Et av forslagene til yrkestittel som er lagt på bordet, og som jeg mener kan være med på å heve statusen, er *barnehagepedagog*. Ved å bruke *pedagog* i titte-

len, mener jeg vi kan begynne å synliggjøre viktigheten av arbeidet barnehagen gjør. Vi arbeider tross alt med dem som skal styre landet om 20 år, da er kun det beste godt nok. Som Mimi Bjerkestrand fra Utdanningsforbundet poengterer i sluttrapporten: «[d]et dreier seg(...) om en verdimessig snuoperasjon, der samfunnet tydelig viser at arbeid med de yngste blir verdsatt.»

Videre, mener jeg, som så mange andre, at lønn spiller en stor rolle for å få menn inn i barnehagene. Men også her får jeg noen betenkeligheter. Hvilke signaler sender det hvis lønna heves for barnehagepedagoger, for å få menn inn, når kvinner har «holdt ut» lav lønn i så mange år? Igjen kommer denne følelsen av «menn for enhver pris», bokstavelig talt, denne gangen.

Først og fremst bør vi kanskje gå noen run- der med oss selv og faktisk finne ut *hvorfor* vil vi ha menn i barnehagen? Og kan det gå på bekostning av noe?

Og hvis målet er likestilling mellom kjønnene, vil denne satsingen heller virke *mot* sin hensikt, fordi man lar «redningstanken» ubevisst gjennomsyre hele prosessen?

For å summere, og svare på innlednings- spørsmålet: «VI» sier ja takk til menn i barnehagen. Men bare i samlingsstund, hvis de kan spille gitar. Og i sandkassen. Eller hvis noe trenger å skrus. Eller slås. Ikke barna da!

Og bare hvis de gjør jobben slik «vi» gjør den ...

Og helt ærlig så skjønner jeg ikke hvordan barnehagen har klart seg *uten* menn, jeg ... Det må ha vært fryktelig mange løse skruer og «gatte» lypærer rundt om i de pedagogiske institusjonene på åtti- og nittitallet!

- 1 Den gode barnehagen er en likestilt barnehage. Handlingsplan for likestilling i barnehagene 2004-2007.
- 2 På vei mot en likestilt barnehage. Sluttrapport fra Handlingsplan for likestilling i barnehagene 2004-2007.
- 3 Temahefte om menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen.

Essaykonkurranse om likestillingsarbeid i barnehagen



Om forfatteren og konkurransen:

Line Iren Bye (bildet) er student ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (HiO). Hun er en av de tre premierte forfatterne i essaykonkurransen arrangert av førskolelærerutdanningen. Opptakten til konkurransen var at førskolelærerutdanningen mottok Kunnskapsdepartementets likestillingspris i 2009. De premierte bidragene ble honorert med 5000 kroner hver.

Juryen har bestått av Yngve Benestad Hågvar, språklærer ved avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag, og Kari Jorde, høgskolelektor ved førskolelærerutdanningen, begge ved HiO, og Einar Juell, spesialkonsulent i Utdanningsforbundet.

Om Line Iren Byes bidrag skriver juryen (utdrag):

«Bidraget problematiserer handlingsplan for likestilling i barnehagen og dens mål om flere mannlige ansatte i barnhagene og stiller det viktige spørsmålet om hvorfor. På en leken, men samtidig reflektert og kritisk måte går forfatteren gjennom en rekke etablerte forestillinger om hva kvinner og menn kan bidra med i barnehagen. Et selvpålevd eksempel trekker leseren inn i situasjonen og tvinger oss til å ta stilling.»

I forrige nummer fikk Første stegs lesere møte en annen av de tre premierte, Anne-Grete Bye og essayet *Det tredje kjønn – identitetsskaping i barnehagen*.

Barnehagen kan fri oss fra de sinte unge menn

De sinte unge menn er velferdsstatens tikkende bomber, en like stor trussel som eldrebølgen. Faresignalene sees først i barnehagen, skriver artikkelforfatteren i denne artikkelen om likestilling, sosial utjevning og livslang læring. Det er i barnehagen de første grepene må tas for å hjelpe gutter i faresonen inn i kunnskaps-samfunnet.

Av Erik Duncan

Følges dagens rekrutteringstakt vil det ta 40 år å nå målet om 20 prosent menn i barnehagen¹. Likestillingsarbeidet i barnehagen har i altfor lang tid handlet om blåuniformerte prinser, rosa ballkjoler, naturbarnehager og Kaptein Sabeltann. Med dette perspektivet til grunn bør det ikke overraske noen at målet om å rekruttere flere menn nedprioriteres i norske barnehager.

Målet om flere menn i barnehagen kan alternativt sees som et samfunnsmandat med konsekvenser også utenfor barnehagens fire vegger. Sosial utjevning, frafall i videregående skole, differensiert språkopplæring og menn som verdi i seg selv har likevel vært lite belyst i barnehagens rom.

Tidlig innsats gjennom sosial utjevning og livslang læring begynner i barnehagen. – Arbeidet med å stanse frafallet i den videregående skolen må begynne alt i barnehagen, sier Kristin Halvorsen (Mjør & Andersen 2009). Hun hevder at muligheten til å nå gutter som sliter allerede i barnehagealder er større enn før, og viser til barnehageløftet de siste fire årene:

– Barnehagen er en kjempeviktig arena for å inkludere og gi dem tett oppfølging. Vi må rekruttere flere menn for å få inn flere mannlige rollemodeller. Over tid kan det bli litt ensomt å være eneste mann på jobb i barnehagen. Derfor må vi få inn flere menn, slik at situasjonen blir mer stabil over tid.

Uttalelsene synliggjør barnehagen som en helhetlig del av utdanningsløpet, som ikke kan sees løsrivet fra samfunnet. Å inkludere hver enkelt i læringsfellesskap som stimulerer til

livslang læring, er et viktig bidrag til å skape et godt liv – både for en selv og for ens nærmeste².

Morgendagens sinte unge menn

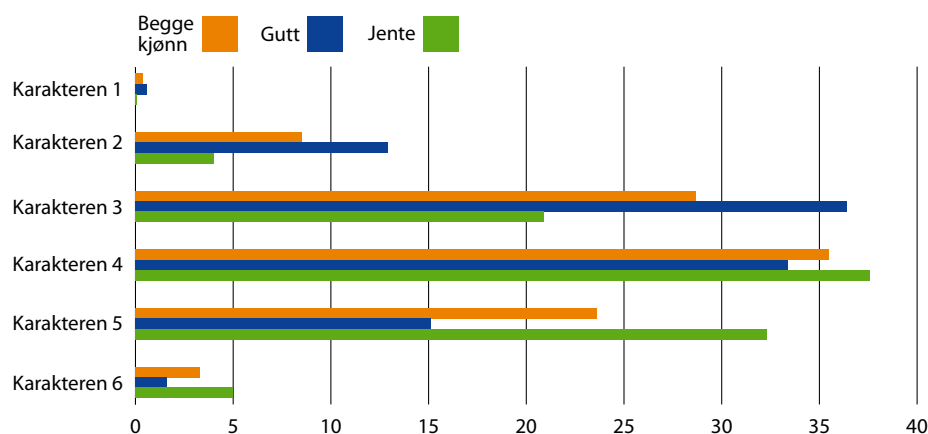
Det er tydelige sosiodemografiske forskjeller mellom grupper av menn, som i konsekvens gjør det legitimt å nytte begrepet «Det ekstreme kjønn»³. Menn utgjør både topp og bunn i samfunnet sett med et sosialt blikk. Vårens like-lønnskrav for førskolelærere og andre kvinne-dominerte yrkesgrupper belyser eksempelvis menns sterke lønnsposisjon i yrkeslivet. Menn dominerer i toppen av karrierhierarkiet.

Gutter blir likevel i akselererende tempo tapere i det moderne kunnskapssamfunnet, som belønner sosiale ferdigheter, omstillings-evne og talent for teoretisk innlæring høyere enn fysisk styrke og selvhedelse (Klyve 2009). I dag oppnår jenter bedre karakterer enn gutter i alle fag i grunnskolen, unntatt i kropps-

øving⁴. Forskjellene mellom kjønnene kan i liten grad forklares med sosiokulturell bakgrunn, da kjønnsutslagene for karakterer fra grunnskolen (jenter presterer bedre) er omtrent like sterke uansett hvilken type familiebakgrunn eleven har, og utslagene av familiestruktur gjennomgående er minst like sterke for gutter som for jenter.

Det er parallelt klare kjønnsforskjeller i valg av studieretning og fullføringsgrad. Mens 53 – 57 prosent av jentene har fullført en studieforberedende retning innen fem år, er det tilfellet for kun 36 – 42 prosent av guttene (Falck & Nyhus 2009). Analyser viser at jenter får mellom 0,3 og 0,6 høyere karakterpoeng enn gutter i de fleste fag (Utdanningsdirektoratet 2009). Dette gjelder både til standpunkt og til eksamen. Det er gjennomgående flere jenter enn gutter som får høye karakterer (4 eller høyere), og færre jenter enn gutter som får lave karakterer (3 eller lavere).

Diagrammet under viser fordeling av jenters og gutters standpunktkarakter i norsk hovedmål (grunnskole) i perioden 2008-2009 (Utdanningsdirektoratet 2009). Det er verdt å merke seg at over dobbelt så mange jenter (32,3 prosent) som gutter (15,1 prosent) oppnår standpunktkarakteren 5 i norsk hovedmål (grunnskole), nest høyeste prestasjon.





Viktigheten av en god utdanning forsterkes av strukturelle forhold ved det norske arbeidsmarkedet. Et særpreg ved det norske arbeidsmarkedet er at bare 5 prosent av stillingene ikke krever utdanning. Et tilbakevendende tema i debatten om velferdsstatens framtid er at Norge skal leve av å være et kunnskapssamfunn.

Undervisningssjef Arne Klyve ved stiftelsen Bergensklinikkene tror mange unge menn kommer til å slite med å finne sin plass i et slikt samfunn. Han påpeker at den stadig voksende gruppen av arbeidsledige ungdommer kan være en like stor trussel mot velferdsstaten som eldrebølgen (Vegstein 2010). Unge menn som var tapere på skolen og faller utenfor arbeidslivet beskrives av Klyve som «velferdsstatens tikkende bomber».

«Du er avhengig av å ha utdanning for å bli integrert i kunnskapssamfunnet. Hvis du mislykkes her, havner du lett på utsiden. Og er du på utsiden når du er 17, er du gjerne det når du er 24 også.» (Ivar Frønes)

Velferdsstatens tikkende bomber

Skoleprestasjoner er ikke eneste indikator på guttenes utfordringer. Ifølge tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) var sju av ti grunnskoleelever som fikk enkeltvedtak på spesialundervisning i skoleåret 2006/2007,

gutter⁵. Befolkningsundersøkelser viser at dobbelt så mange gutter som jenter har symptomer på Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), en nevrologisk forstyrrelse som innebærer økt uro og vansker med oppmerksomhet. Guttene kommer gjerne fra oppløste familier eller familier i ulike stadier av oppløsning eller oppbrudd, foreldre med lav utdanning eller negativ skoleinnstilling, enslige oppdragere med fattigdomsproblemer. Alt dette er med å vanskeliggjøre skolehverdagen. Karrieren i livet avhenger av karrieren i skolen.

Og flertallet av de siktede er menn; kvinnene utgjør fortsatt under 20 prosent av dem som siktes for lovbrudd⁶. Et annet utviklingstrekk er selvmordsraten blant gutter og unge menn, som er urovekkende høy sett i nordisk perspektiv.

Faresignalene sees først i barnehagen. Lek forutsetter kommunikative ferdigheter. Barn som har vanskeligheter med å finne sin rolle i leken, har større problemer med å få venner og bruker aggresjon mer enn andre kontaktformer. Ett av funnene i Nina Rossholts forskning er at jenter er mer kreative i sin lek enn det guttene er, fordi leken deres er mer verbal og uttalt (Fagerheim 2003). Slik utvikler de gjennom leken en god språklig kompetanse. Denne tar de med seg inn i skolen og stiller bedre rustet til det som møter dem der.

Særlig forklart med større deltakelse i rollelek, er det anslått at jenter i barnehagen tilegner seg 200 timer mer språkstimulering enn gutter før de begynner på skolen⁷. En undersøkelse om sosial kompetanse og kjønn i barnehagen bekrefter antakelsen om at man tilbyr gutter mer handling og jenter mer snakking⁸.

Store variasjoner i barns kommunikative kompetanse

Nyere forskning bekrefter store variasjoner i barns kommunikative kompetanse. Høsten 2008 sendte forskere ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved Universitetet i Oslo brev til over 20 000 norske foreldre for å få deres hjelp til å kartlegge hvordan det står til med språkkunnskapene hos norske småbarn. Undersøkelsen viser at det er svært store forskjeller mellom barn. Og resultatene viser tydelig at gutter begynner å snakke senere enn jenter.

Blant guttene er det større variasjoner i ordforrådet enn blant jenter. Mens 50 prosent av jentene kan si 200 ord allerede når de er 20 måneder gamle, kan 50 prosent av guttene bare si halvparten så mange ord på samme alderstrinn⁹.

– Etter at barnet har lært 50 ord, kommer de inn i vokabularspurten, det vil si at de lærer ord veldig fort, sier professor Hanne Gram Simonsen ved Universitetet i Oslo (Laache 2010). Vanligvis vil gutter likevel «tette» gapet før de er tre år, men noen gutter får problemer med å komme opp på jenters mestringsnivå.

Ifølge undersøkelsen viser kjønnsrollemønsteret seg allerede når barnet er åtte måneder gammelt.

– Den største kjønnsforskjellen er veldig stereotyp. Jenter har et kjempesprang på ord når det gjelder familieleker, det vil si med dukker og lignende. Det viser seg allerede når barnet er åtte måneder, hevder Simonsen (Laache 2010).

Barnepsykolog Elisabeth Gerhardsen hevder det kan være flere årsaker til at jentene er tidligere i utviklingen: Jenter utvikler seg raskere generelt. Det kan være biologisk, men det kan også være at foreldrene oppfører seg tidlig veldig annerledes mot jenter enn gutter (Laache 2010).

Gerhardsen mener at et barn som begynner å prate tidlig i noen måneders alder kan gi en



Om artikkelforfatteren: Erik Duncan (erik.duncan@bergen.kommune.no) er rådgiver ved fagavdeling barnehage og skole i Bergen kommune (privat foto).

indikasjon på at det utvikler skolekompetanse: – Samtidig betyr det ikke at et barn som begynner senere å snakke blir dårlig på skolen. Barn som snakker tidlig, kan være mer interessert i å lære, at de er mer opptatt av ord og sammenhenger. Det absolutt viktigste er å prate mye med barna. Det er ikke usannsynlig at hvor mye man snakker med barn, har noe å si for språkutviklingen.

Språk- og atferdsvansker korrelerer

Rundt 50 prosent av barn med språkvansker utvikler atferdsvansker¹⁰.

Barn som har et språkforståelsesproblem utgjør en større risikogruppe enn om de utelukkende har et språkproduksjonsproblem. I så måte kan språkvansker påvirke sosial mestring på flere områder, som utvikling av vennskap, lekeaktivitet i tidlig alder, deltakelse i gruppearbeid, forhandlingskompetanse og risikoen for senere å bli mobbeoffer.

I Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) ... og *ingen sto igjen*, legges det vekt på behovet for støtte i språkutviklingen allerede i førskolealder med oppfølging gjennom konkrete stimulerings tiltak, dersom det er behov for det. En kan likevel spørre seg om idealene realiseres i praksis. Det finnes lite systematisk kunnskap om kvaliteten i norske barnehager, og vi vet lite om hvordan jenter og gutter møtes i barnehagen, og om de deltar like mye i for eksempel aktiviteter som stimulerer språkutviklingen¹¹. Språkarbeid i barnehagen har i stor grad også blitt et politisert tema hvor konkurrerende diskurser råder¹². Dette vanskeliggjør koordinert innsats.

Det er nærliggende å tro at flere menn i barnehagen vil kunne utfordre etablerte praksiser i barnehagekulturen, og på den måten tilføre sektoren et større pedagogisk mangfold.

– Gutter trenger mannlige rollemodeller som kan ivareta gutters leseinteresser, hevder leseforsker Trude Hoel ved Universitetet i Stavanger (Frafjord 2009). Hun oppfordrer kvinner til å sette seg inn i hva gutter er opptatt av, og være bevisste når de velger litteratur.

– Tar man utgangspunkt i gutters interesser

er det enklere å få dem til å like å bli lest for, mener Hoel.

I en tid hvor multiple forståelser av barns medvirkning råder¹³, mener Hoel at det ikke bør være valgfritt om gutter skal delta i lesestunder eller ikke. Da velger gutter gjerne vekk lesing til fordel for andre aktiviteter.

– La heller valget stå mellom ulike bøker. Da føler barna at de selv får medvirke til hva som skal leses, anbefaler Hoel.

– For at barn skal bli gode lesere må de leses for, enkelt og greit, sier førskolelærer og forfatter Widar Aspeli (Frafjord 2009).

Praksisen krever at personalet som velger bøker, orienterer seg i det mangfoldet som finnes av barnelitteratur. De ansatte bør ikke nødvendigvis velge det de selv liker. Hvis barnet vil høre om vampyrer, så bør de voksne lese bøker om vampyrer. Det forutsetter at slike bøker, som kan oppleves som truende i barnehagekulturen, finnes på avdelingen.

Tilsvarende kan rollelek også praktiseres uten tradisjonelt orienterte «hjem og dukker». Ved å tilby kullisser, materialer og rekvisitter tilpasset gutters interesser kan utvidet deltakelse i rollelek stimuleres. Ved eksempelvis bruk av byggmester - og ingeniørutstyr eller astronaut - og romfarerutstyr kan gutter i større grad møtes på egen arena. Selv om gutter og jenter naturligvis må kunne delta på alle lekearenaer, innbærer ikke likestilling nødvendigvis at gutter og jenter skal gjøre de samme tingene. Det handler like mye om å gi begge kjønn like muligheter (her til rollelek og språkstimulering) gjennom å «kjønne blikket».

Likestillingsarbeid innebærer et utall etiske dilemmaer som må veies mot praktisk realisme og overordnede mål. Likhetsidealene kan også være en tvangstrøye. Vi må fri oss fra ideologien om at jenter og gutter må møtes likt til enhver tid. Det primære må være å sikre at både jenter og gutter gis like muligheter til sosial og kognitiv mestring. Rådende prinsipper, ideologier og kjønnsdiskurser (arv vs. miljø, mv.) bør nedtones til fordel for praksiser som gir konkrete resultater.

Rollemodellene i barnehagen

Tidligere kunnskapsminister Øystein Djupedal uttalte en gang: «For å lykkes med utdanning for de mest utsatte barna må vi starte lenge før skolestart.»

Sinte unge menn som fenomen springer ut av og har åpenbare forgreininger til store og hastige endringer i økonomien, familieformene og et økende utdanningskrav. Familiene blir mindre og travlere, og varer kortere. Med full barnehagedekning erstatter barnehagen i økende grad tradisjonelle familiearenaer. Fenomenet må møtes med menn i barns liv. Alle barn trenger å få oppleve at både kvinner og menn kan ta del i omsorg og læring.

Menn i barnehagen handler således ikke bare om den pedagogiske praksisen i barnehagen. Det er like fullt et demokratisk samfunnsansvar.

Litteratur

- Fagerheim, H. Tidlig krøkes som likestilt skal bli. I Forskning.no / Høgskolen i Oslo 18. desember 2003.
Falch, T. & Ole Henning Nyhus (2009). SØF-rapport nr. 07/09. Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkeds tilknytning for unge voksne. Trondheim: Senter for Økonomisk forskning.
Frafjord, K. .N. Gutter og lesing. Derfor leser ikke gutta. I Foreldre og barn 13. mars 2009.
Groeng, T.E. Gutter på randen. Slår alarm om tapergutter. Næringslivets Hovedorganisasjon 1. juni 2006.
Klyve, A. Morgendagens sinte unge menn. I Bergens Tiden 16. november 2009.
Laache, C. Jenter kjappere enn gutter. I TV 2 23. februar 2010.
Mjør, K. og Gordon Andersen. - Tiltak mot frafall må starte i barnehagen. Bergens Tidende 21. november 2009.
Størdal Vegstein, L.A. - Skylder på Hernes. Klassekampen 3. juni 2010.
Utdanningsdirektoratet (2009). Analyser – karakterstatistikk for grunnskolen 2009. Utdanningsdirektoratet.

1 Kunnskapsdepartementet (2008). Handlingsplan for mer likestilling i skole og barnehage. Oslo: Kunnskapsdepartementet

2 Kunnskapsdepartementet (2006). St.meld. nr. 16 «... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring». Oslo: Kunnskapsdepartementet

3 Hauland, E. (2009). Om menn, mannsroller og likestilling. I Familia 1/2009. Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet

4 Utdanningsdirektoratet (2009). Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge. I Utdanningsspeilet. Oslo: Utdanningsdirektoratet

5 Kunnskapsdepartementet (2008). Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008–2010. Oslo: Kunnskapsdepartementet

6 Statistisk Sentralbyrå (2009). Dette er Norge. Oslo: Statistisk Sentralbyrå

7 Notat fra Bjørg Pedersen om Læring i barnehagen. Sælen oppvekststun februar 2010

8 Barne- og likestillingsdepartementet (2008). St.meld.nr. 8. Om menn, mannsroller og likestilling. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet

9 Fjeld, B. (2009). Slik er barnets språkutvikling. I Foreldre og barn 14. oktober 2009

10 Løge, I.K. (2007). Sammenheng språk og atferd. Universitetet i Stavanger i Aust-Agder 9. mai 2007

11 Kunnskapsdepartementet (2006). St.meld. nr. 16 «... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring». Oslo: Kunnskapsdepartementet

12 Duncan, E. (2009). Nødvendigheten av den tredje vei. I Første Steg 03/2009

13 Børhaug, K. (2008). Medverknad for barn. Nokre funn frå en kvalitativ studie. Nettverkssamling i Bergen kommune 1. april 2009

Barndom i en globalisert verden

Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (OMEP) har denne høsten avviklet sin 26. verdenskongress i Göteborg. OMEP Norge er høringsinstans når det gjelder forskjellige spørsmål innen feltet barndom. Internasjonalt går organisasjonen inn for forskning til barns beste.

Av Einar Juell

OMEPs fulle navn på norsk er *Verdensorganisasjonen for småbarnsoppfostring*. Internasjonalt har OMEP, stiftet i 1948, konsultativ status for blant andre FNs organisasjon for undervisning, vitenskap og kultur (UNESCO), FNs internasjonale hjelpefond for barn (UNICEF), Den europeiske union (EU). Og Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD). OMEP er kort sagt en organisasjon som arbeider gjennom et verdensomspennende nettverk.

OMEP Norge arbeider for barns rettigheter og oppvekstmuligheter med utgangspunkt i blant annet FNs barnekonvensjon. OMEP Norge ledes av førsteamanuensis Elin Eriksen Ødegaard ved Høgskolen i Bergen, med førsteamanuensis Anne Greve ved Høgskolen i Oslo som nestleder. Utdanningsforbundet er medlem av OMEP Norge.

Her til lands er OMEP høringsinstans når det gjelder ulike sider av barndomsfeltet. Aktuelle spørsmål er hvordan samfunnet skal forholde seg til barn og arbeide for demokratiske, dialogiske og humanistiske verdier.

OMEP har bidratt til en tydeligere forskningsforankring og har vært en viktig politisk pådriver i den globale debatten om barn og barndommens posisjon i et internasjonalt perspektiv. Barns rettigheter og bevisstheten om barndommens betydning i et livslangt læringsperspektiv, på barndommens premisser, har blitt en del av den utdanningspolitiske diskursen.

Bærekraftig utvikling

OMEP satser for tiden på et globalt prosjekt om barns stemmer om utdanning for en bærekraftig utvikling. Hva innebærer så begrepet 'bærekraftig utvikling' i forhold til barn? Begrepet stammer fra Brundtland-kommisjonens arbeid fra 1987, som tok opp like muligheter for alle, sosialt, økonomisk og økologisk, her



Dette er logoen til OMEP

Gå inn på

www.omep2010.org/
og www.omep.no

og finn ut mer om OMEP og prosjektet om bærekraftig utvikling.



Ingrid Pramling Samuelsen, professor ved Göteborgs universitet, professor tilknyttet UNESCO, og med engasjement som professor II ved Høgskolen i Oslo, er OMEPs leder for den kommende treårsperioden, etter gjenvalg på verdenskongressen i Göteborg (foto: Arne Solli).

og nå og for framtidige generasjoner. Denne tekningen tar hensyn til at barn er aktive og kompetente og identifiserer ulike problemstillinger ut fra sin egen kontekst.

Et forskningsprosjekt om bærekraftig utvikling kan bidra til å sikre grunnlaget for debatter om hva som er de sentrale utfordringene,



Dette er logoen til OMEPs 26. verdenskongress.

Samarbeid om bærekraftig utvikling er viktig, på kort og lang sikt.

Mange barn spør hvorfor vi må vaske verden.

Hørt fra barnemunn: «Den har vært her så lenge og er blitt støvete, derfor må vi vaske den.

Op vi dør hvis verden dør».

sett fra barns ståsted, når det gjelder deres tanker og forståelser. Alle som prosjektdeltakerne mottok informasjon om OMEP og om formålet for prosjektet i tråd med forskningens design og metodikk. I Norge ble studiet og prosjektet ledet av OMEP-styremedlem Erik Duncan, rådgiver ved fagavdeling barnehage og skole i Bergen kommune, i samarbeid med Eriksen Ødegaard.

Kan Norden inspirere FN?

Barndomsforskerne på verdenskongressen konstaterte at barndommen og barns betingelser og muligheter varierer fra land til land og ikke minst i forskjellige kulturelle og sosiale tradisjoner innen landene. Derfor er utfordringene å rette fokus mot å bedre barns generelle oppvekstvilkår så vel i den offentlige debatten som i forskningen om barn, barndom og barnehage.

Et viktig forskningsspørsmål som også ble løftet fram på kongressen var om den nordiske og barnesentrerte velferds- og barnehagemodelen kunne gi viktige impulser til nye forskningsprosjekt og på sikt politikkutformingen i en nasjonal og global sammenheng. Dette handler kanskje først og fremst om FNs ambisiøse mål om utdanning for alle, likeverd og likestilling, målsettinger som foreløpig er en utopi i store deler av verden.



Om artikkelforfatteren: Einar Juell besøkte OMEPs 26. verdenskongress i Göteborg tidligere denne høsten. Juell er spesialkonsulent i Utdanningsforbundets utredningsavdeling (foto: Tore Brøn, Bedre Skole).

De yngste barnas medvirkning: Tilnærminger og utfordringer i et praksisrettet FoU-prosjekt

Prosjektet *Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste i barnehager*, med seks selvstendige delprosjekter, er et bidrag til arbeidet med å produsere mer kunnskap om de yngste barnas plass i barnehagepedagogikken, og et bidrag til de kritiske debattene som trengs i tilknytningen til denne medvirkningsproblematikken.

Av Berit Bae

Barns medvirkning er kommet inn i barnehageloven (jif lovens paragraf 3), noe som må sees i sammenheng med at Norge er forpliktet overfor FNs barnekonvensjon. Flere har imidlertid pekt på at Barnekonvensjonen kan fortolkes slik at enkelte grupper diskrimineres og faller utenfor (Burgess 2006). Selv om de yngste (et-, to- og treåringene) etter hvert utgjør en betydelig del av de barna som går i norske barnehager (ca 35 prosent), kan de lett falle ut av forvaltningens og politikernes prioriteringer, noe evalueringen av rammeplanen (Østrem et al 2009) og tiltaksforslagene i Stortingsmelding 41 (2008 – 2009) Kvalitet i barnehagen indikerer. Vi trenger mer kunnskap om de yngstes plass i barnehagepedagogikken, og vi trenger de kritiske debattene i den forbindelse.

Den forskningsbaserte kunnskapen om de yngste utvides imidlertid år for år. Dette går tydelig fram Barnehagefolk (nr. 1/2010), som gir mange eksempler på forskningsprosjekter og gode argumenter for hvorfor det er viktig for førskolelærere å være kunnskapsmessig oppdatert når det gjelder de yngste.

Denne artikkelen har sin forankring i et forsknings- og utviklingsprosjekt (FoU-prosjekt) med tittelen *Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste i barnehager*. Prosjektet er organisert som et nettverk bestående av åtte personer som alle er forankret i førskolelærerutdanningen, nemlig ved universitetene i Agder, Stavanger og Tromsø, og ved høyskolene i Oslo og Østfold. Deltakerne i nettverket er ansvarlig for seks selvstendige delprosjekter som alle har mer eller mindre kontakt med praksisfeltet, det være seg barnehager og førskolelærerutdanningen. Nettverksprosjektet har en prosjektleder (undertegnede), og en styringsgruppe som består av de åtte forskerne pluss fagpersoner fra tre av de involverte kommunene.

De seks delprosjektene er forskjellige når det gjelder fokus, analytiske perspektiver og metodologi. Fordi praksis med de yngste i barnehager er et uhyre komplekst felt, er det nødvendig med varierte innfallsvinkler

for å skape ny kunnskap som er relevant i praksis. Nettverksprosjektet er tverrfaglig inspirert og delprosjektene bruker begreper og tilnærminger hentet fra for eksempel filosofi, musikk og statsvitenskap i tillegg til pedagogikk og psykologi. Prosjektorganiseringen er utfordrende og rommer mye diskusjon mellom prosjektdeltakerne. Parallelt med at samarbeidet skaper dynamikk og spenning innen nettverksgruppen, rommer det også respekt og åpenhet i forhold til hverandres forskjellighet og ulike perspektiver. Alle vil vi at forskningen skal bidra med ny og relevant kunnskap til barnehagefeltet, og vi møtes i en interesse om å fremme en posisjon hvor de yngste i barnehager blir møtt med verdighet.

Prosjektperioden nærmer seg slutten, og vi har alt formidlet en god del (se www.medvirkning.no). Vi er imidlertid fremdeles underveis, og de mer avsluttende analysene må vente til senere. Hensikten med framstillingen her er å si noe om vårt utgangspunkt, peke på nødvendigheten av å problematisere forståelsen av medvirkning, og skissere hvordan de ulike delprosjektene via ulike teoretiske og metodologiske innfallsvinkler nærmer seg medvirkningstematikken. Til slutt drøftes kort noen utfordringer ved å drive praksisrettet FoU i barnehagefeltet/førskolelærerutdanningen.

Problematiseringer nødvendig

Selv om barns medvirkning er høyt prioritert på den barnehagepolitiske og pedagogiske dagsordenen, er det ingen garanti for at dette skjer i praksis i barnehagemiljøer (Bae 2009a, b, c). Selve begrepet medvirkning er ikke et faglig vitenskapelig foranket og presist definert begrep, noe som fører med seg ulike fortolkninger og vektlegginger i barnehagepedagogisk praksis. Dette går fram blant annet av evalueringen av hvordan rammeplanen av 2006 er blitt implementert, som viser til dels sprikende oppfatninger. I likhet med hva andre har trukket fram (Sandvik 2007, Labahå 2007), hevder enkelte av deltakerne i evalueringsstudien at de yngste er for små til å medvirke. Samtidig kommer det fram at barns medvirkning i mange miljøer praktiseres med ensidig vektlegging på valg og selvbestemmelse (Østrem et al 2009). I kontrast til dette hevder enkelte at de er blitt mer oppmerksomme på de yngstes mulighet for medvirkning gjennom for eksempel lek og andre uttrykksformer (Østrem et al 2009).

Forskning har dokumentert at barns rett til medvirkning kan knyttes til spesielle metoder og rutiner som for eksempel barnemøter (Seland 2009). Det legges vekt på at barn må ta konsekvenser av egne valg, noe som kan gå på bekostning av barns mulighet til å være ansvarsfri og kunne innta en posisjon som ubestemt eller usikker (Eide og Winger 2006, Seland 2009). Oppfatninger av at barns medvirkning handler om valg og selvbestemmelse og knyttet til spesielle metoder gjør at den relasjonelle praksisen i hverdagslivet forblir ureflektert.

I vårt prosjekt har vi tatt utgangspunkt i at det trengs problematisering av begrepet medvirkning, og vi må kritisk drøfte hva dette innebærer i barnehagepraksis, slik at man utvider forståelsen til å gjelde noe mer enn individuelle valg og selvbestemmelse. Denne type kritisk refleksjon er i tråd med Burgess' (2006) argumentasjon om at prinsippene i Barnekonvensjonen må fortolkes om og om igjen, ut fra samfunnsmessige, tidsmessige og lokale forhold. I en norsk kontekst blir det ikke minst viktig å problematisere hva dette kan handle om, når de som skal ha rett til medvirkning er barnehagebarn fra et til tre år gamle.

Nettverksprosjektet har som forutsetning at de dagligdagse møtene mellom menneskene i barnehagen er sentrale for hvordan barna deltar. Relasjonen til voksne sees som en ramme når det gjelder de yngste barnas mulighet for medvirkning. Via ulike teoretiske innfallsvinkler og tverrfaglig inspirerte metodologier belyser de ulike delprosjektene medvirkningsprosesser i forskjellige aktiviteter og situasjoner. I samarbeid med barnehagepersonale og studenter blir praksissituasjoner analysert, og det dokumenteres hvordan både barn og voksne kan innta ulike posisjoner og medvirke på måter som gir rom for initiativ, stillhet, lytting, ansvar, usikkerhet og gjensidighet. Dermed kommer det fram hvordan barns medvirkning må forstås som noe mer komplekst enn metoder og rutiner som fremmer individualistisk rettighetstenkning.

I lys av demokratibegrepet

Hvis realisering av barns medvirkning skal bli en del av en demokratiseringsprosess, må vi spørre om hvordan vi kan forstå de yngstes medvirkning i lys av demokratibegrepet, og i hvilke situasjoner.

Hvordan kan vi for eksempel forstå «måltidet på småbarnsavdelinger som demokratets vugge»? Dette problemområdet utforsker Grindland (2008, 2009, 2010) i sitt delprosjekt. Gjennom teoretiske analyser av demokratibegrepet kommer det fram at dette begrepet kan oppfattes på mange forskjellige måter og med ulike konsekvenser for praksis. Inspirert av Ernesto Laclaus og Chantal Mouffes teori om det radikale demokrati, diskursanalyserer Grindland samtaler med personale på småbarnsavdelinger, og delprosjektet kaster lys over hvordan småbarns handlinger og samspill ved måltidet kan forstås som del av en demokratisk praksis.

De yngste barna uttrykker intensjoner i en kombinasjon av språklige lyder, kroppslige bevegelser og ikke-verbal kommunikasjon, noe som representerer en spesiell utfordring for de voksne som har ansvar for dem. Barnehagepersonalet må være oppmerksomme på og evne å tolke barnas kroppslige uttrykksmåter, noe som blir viktige forutsetninger for de yngstes medvirkning. Slike tolkningsprosesser krever både åpenhet, mottakelighet og ikke minst varsomhet fra den voksnes side, de må unngå å mistolke og/eller forvirre barna, og de må unngå å kneble dem. Som Johannesen og Sandvik (2008) har påpekt, krever dette refleksjon rundt etiske dimensjoner og dilemmaer.

Den etiske innstilling

Møter med de yngste barnehagebarna *fordrer en etisk innstilling* hvor vi ikke tar våre egne forståelsesrammer for gitt, slik at vi tror vi uten videre skjønner den andre. Med utgangspunkt i begreper fra Emmanuel Levinas' filosofi og i fordringen om å åpne seg for det ukjente/fremmede,



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 artikkelforfatteren: Berit Bae (berit.bae@lui.hio.no) er professor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (privat foto).

analyserer Johannesen (2007, 2009a, b) i sitt delprosjekt hva en slik etisk holdning innebærer i møter med de yngste i barnehager.

Gjennom utfordrende samtaler med førskolelærere settes forståelser av de yngstes handlinger og uttrykk i bevegelse. I slike praksisbaserte refleksjonsprosesser åpnes forståelsen av hva de yngste har å bidra med, og hvordan de kan møtes med verdighet. Inspirert av Levinas utfordres også relasjonen mellom forsker og førskolelærere.

En posisjon hvor barnehagepersonalet ikke tar sine egne forståelsesrammer for gitt, men heller lar seg utfordre av nye begreper og måter å tenke, legges også til grunn i Sandviks delprosjekt: *Sammen-setninger av begjær i småbarnspedagogiske praksiser*.

Ved å la seg inspirere av blant andre filosofen Gilles Deleuzes immanensfilosofi lar hun utvalgte begreper møte utsnitt fra praksisfeltet. Hun åpner dermed opp for alternative perspektiver i forhold til barns medvirkning. Målet er å utfordre tilvante tenkemåter om medvirkning som noe som gis fra voksne til barn. Snarere ser det ut til at barna beveger seg relativt friksjonsfritt mellom voksnes posisjoneringer og forventninger (Sandvik 2009a, b, c). Begreper fra Deleuze og Félix Guattari brukes også for å kaste lys over forskningsmetodologier som et arbeid i spennet mellom kunst og vitenskap, og bringer fram nye metodologiske perspektiver på barnehageforskning (Sandvik 2010).

Læring og medvirkning

Både nasjonalt og internasjonalt er det et økende politisk press for å få formelle læringsaktiviteter inn i barnehagen i større grad, for å gjøre

Prosjekt og delprosjekter

Hovedprosjektet *Barnas medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste i barnehager* har professor Berit Bae ved Høgskolen i Oslo som prosjektleder.

Delprosjektet *Lekende samspill som en del av barns medvirkning* har også Bae som leder.

Delprosjektet *Barnehagens fagområder i spennet mellom voksnes autoritet og de yngste barnas medvirkning* har førstelektorene Anne Tove Fennefoss og Kirsten Elisabeth Jansen ved Universitetet i Agder som ansvarlige.

Høgskolelektorene Anne Myrstad og Toril Sverdrup ved Universitetet i Tromsø leder delprosjektet *Å dokumentere og reflektere over små barns medvirkning i barnehagen*.

Ph.d.-stipendiat Nina Johannesen ved Universitetet i Stavanger leder delprosjektet *Små barns uttrykk og voksnes forståelse*.

Delprosjektet *Sammensetninger av 'begjær' i småbarnspedagogiske praksiser: inspirasjoner fra Deleuze og Guattari* har ph.d.-stipendiat Ninni Sandvik ved Høgskolen i Østfold som leder.

Delprosjektet *Måltidet på småbarnsavdelingen i barnehagen – demokratiets vugge?* ledes av universitetslektor/ph.d.-kandidat Berit Grindland ved Universitetet i Stavanger.

Mer om prosjekt og delprosjekter finnes på www.medvirkning.no.

barnehagen i større grad skoleforberedende (Bennet 2005). Samtidig pekes det i en rapport fra Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) fra 2006 på tendenser til «kolonialisering» av barnehagepedagogikken, i den forstand at det som foregår der blir mer tilpasset skolens premisser. På denne bakgrunn blir det viktig å se på forholdet mellom *læring og barns medvirkning*.

Fennefoss og Jansen spør i sitt delprosjekt om hvordan voksne svarer på barns formidling av kunnskaper og erfaringer slik at det får betydning for arbeidet med barnehagens fagområder. Oppfatter de voksne de yngste barna som lærende subjekter eller vurderes de yngste primært som uferdige individer og objekter for påvirkning? Med utgangspunkt i videobasert materiale og praksisfortellinger reflekterer de sammen med personale og studenter, og de utforsker hvordan voksnes roller og måter å forstå de yngste på virker inn på barnas deltakelse i læringsprosesser (Jansen & Fennefoss 2007, 2008, Jansen m.fl. 2008, Jansen 2009).

En sentral forutsetning i nettverksprosjektet er at en videreføring av barnehagetradisjonen med vekt på integrering av omsorg, lek og læring som samtidig ivaretar de yngstes medvirkning, innebærer *en problematisering av didaktisk tenkning*. Vi vil utfordre en sterkt målstyrt og deduktiv didaktisk tenkning som kan gjøre det vanskelig for personalet å være tilstede her og nå og la seg bevege i møtet med barns spontane initiativ. Vektlegging av *improvisasjon* tenkes som ett mulig bidrag

til nytenkning om didaktikk og læring både i barnehager og førskolelærerutdanning.

Her er prosjektet inspirert av tverrfaglige tilnærminger til begrepet improvisasjon (Steinsholt og Sommerro 2006) og Alterhaugs (2006) synspunkt om at improvisasjon er en kvalitet som bidrar til demokratisk deltagelse og kreativt samspill. Vi mener at i læringsprosesser som inkluderer de yngste barnehagebarna, er åpenheten for det uventede helt avgjørende.

Viktig å kunne improvisere

Et av delprosjektene har tatt spesielt tak i *improvisasjonsbegrepet* (Myrstad og Sverdrup 2009). Sammen med barnehagepersonalet utforsker Myrstad og Sverdrup hvordan forståelsen av improvisatoriske aspekter kan lede oppmerksomheten og bidra til de yngstes medvirkning i ulike situasjoner. Dette innebærer blant annet at de problematiserer «tatt for gitt»-forestillinger om både didaktikk og synet på små barn. Gjennom dialog og refleksjon over dokumentert materiale har barnehagepersonalet, studenter og førskolelærerutdannere blitt seg mer bevisst improvisatoriske elementer i dagligdags samspill (Myrstad 2009, Sverdrup 2009). Samarbeid og refleksjon knyttet til begrepet improvisasjon åpner altså opp for at de yngste får delta mer i både læringsprosesser og hverdagsrutiner (Sverdrup og Myrstad 2010), noe som også bekrefte gjennom intervjuer med førskolelærere som deltok i evalueringen av rammeplanen (Østrem et al 2009).

I mitt eget delprosjekt er jeg opptatt av *barns og voksnes lekende samspill og ytringsformer* og hvordan disse kan forstås i sammenheng med barns medvirkning. Inspirert av artikkel 13 i Barnekonvensjonen – den handler om barns ytringsfrihet – spør jeg hvordan Barnekonvensjonen kan brukes som forankring for arbeid med barns medvirkning.

Jeg tenker meg at barn i lekende samspill ytrer seg med mye frihet og vitalitet, og jeg fortolker lekende uttrykksformer og samspill som rom for barns ytringsfrihet (Bae 2009a, b, 2010). Gjennom å problematisere oppfatninger av lek og gjennom å drøfte praksisbaserte eksempler på lekende samspill i personalgrupper, arbeider vi med bevisstgjøring angående hvordan lekende uttrykksformer beforder de yngstes ytringsfrihet og medvirkning.

Utfordringer

Avslutningsvis vil jeg peke på noen utfordringer som dukker opp i praksisrettet FoU-arbeid i barnehager og førskolelærerutdanning. Ifølge de sentrale føringene i Program for praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning (se www.forskningsradet.no), skal prosjektene a) bygge på praksisnærhet til barnehageeiere, b) bidra til å styrke FoU-kompetansen i førskolelærerutdanningsmiljøene, og c) satse på aktiv formidling av FoU-resultater til praksisfeltet. I vårt prosjekt har disse føringene i stor grad blitt oppfylt, men vi har også støtt på problemer som kan være verdt å reflektere over.

De forskjellige delprosjektene har i varierende grad og på ulike måter blitt gjennomført i samarbeid med barnehageeiere. Som helhet er vi har blitt møtt med interesse, uavhengig av om det har dreid seg om kommunale eller private eiere, og eierne har lagt til rette for samarbeid. Samtidig har vi underveis formidlet kunnskap tilbake til forskjellige brukergrupper, som foreldre, kommunepolitikere og barnehagepersonale, og det har skapt positive ringvirkninger i FoU-samarbeidet.

Parallelt med dette har vi erfart at det ikke uproblematisk å basere et forskningsarbeid på tett samarbeid med barnehager. Ett problem er at det kan være ustabilitet i barnehagens organisasjon, både når det gjelder inntak av barn i den aktuelle aldergruppen og gjennomtrekk i barnehagens ledelse og personalgruppe. De lederne vi inngikk avtale med,

er ikke lenger der året etter, når prosjektet settes i gang. I personalgruppen er det noen som slutter og nye som begynner, og det kan komme inn avdelingsledere på dispensasjon, uten førskolelærerutdanning. Dette fører til forandringer i de forutsetningene som var der i utgangspunktet, og det kan skape vanskeligheter i gjennomføring av forskningsplaner. Det kan også innebære etiske utfordringer, eksempelvis når det kommer inn personer som ikke har førskolelærerbakgrunn og som ikke kan forventes å inneha samme faglig kompetanse når det gjelder observasjon, dokumentasjon og refleksjon i forhold til de yngste barna..

Føring og utfordringer

En av de andre føringene i Praksisrettet FoU-programmet er at prosjektene er ment å styrke *FoU-kompetansen i førskolelærerutdanningsmiljøene*. Også på dette punktet kan vårt prosjekt vise til positive resultater. Flere deltakere har økt eller er i ferd med å øke sin formelle kompetanse (professor, 1. kompetanse, doktorgrader). Dermed får de respektive utdanningsmiljøene styrket sin formelle FoU-kompetanse. Prosjektdeltakerne har også deltatt aktivt i ulike varianter av FoU-fora og forskningsgrupper, de har bidratt aktivt til nettverksbygging både nasjonalt og internasjonalt, og de har vært med på å generere nye forskningsprosjekter og nye midler som er blitt tilført utdanningsmiljøene.

Samtidig har enkelte av medarbeiderne møtt skepsis fra kolleger når de i FoU-fora legger fram praksisnære forskningsdesign utarbeidet i samarbeid med feltet, eller de bruker analytiske tilnærminger og et begrepsapparat som ikke er velkjent i lærerutdanningsmiljøer. Kritiske innvendinger kan være at dette ikke er «ordentlig» forskning, rettet både mot den praksisnære metodologien og mot de analytiske perspektivene.

En utfordring ved å drive praksisrettet forskning er altså at man må være forberedt på å møte manglende respekt fra kolleger som forstår FoU-arbeid og -forskning ut fra andre referanserammer.

En annen utfordring har med bruken av førskolelærerstudenter som prosjektdeltakere ved visse fordypningsstudier å gjøre. Prosjektgrunnetaget kan bli truet hvis det aktuelle studietilbudet blir nedprioritert, og opptaket av nye studenter kan være usikkert fra år til år.

Når det gjelder den siste sentrale føringen i Praksisrettet FoU-pro-

grammet, *formidling og kommunikasjon av FoU-resultater*, har vi fulgt opp denne på ulike måter. Gjennom vår nettside www.medvirkning.no formidler vi informasjon både om aktiviteter i prosjektet og om ulike typer formidling. Vi har formidlet en god del underveis, både muntlig og skriftlig, overfor barnehagefeltet, utdanningsmiljøet, og i forskjellige forskningssammenhenger. Den skriftlige formidlingen har skjedd både via fagfellelvurderte artikler og i mer populærvitenskapelige tidsskrift. De ulike sjangrene når forskjellige grupper, og de krever forskjellig innsats fra forskernes side.

Her kan det oppstå spørsmål som hva slags formidlingsformer og sjangre skal vi prioritere? I en del av universitets- og høyskolemiljøene er det slik at bare avhandlinger og fagfellelvurderte artikler gir uttelling når man søker institusjonen om FoU-tid. Dette kravet kan komme i direkte konflikt med føringen fra Forskningsrådet om å formidle resultater tilbake til feltet eller brukerne, som i vårt tilfelle inkluderer barn, foreldre, barnehageansatte og allmennheten. Det kan jo også stilles spørsmål ved om de som forvalter barnehage på fylkeskommunalt nivå og departementsnivå har nok kjennskap til praksisbasert og annen forskning fra barnehagefeltet, og om formidlingen til forskjellige forvaltningsnivåer burde være høyere prioritert? Jeg mener styrking av bruken av praksisrelatert forskning i forvaltningen er en stor utfordring ved det videre arbeidet med praksisrettet forskning i barnehager.

En mer nyansert forståelse og praksis

I denne artikkelen er det reist spørsmål, pekt på analytiske tilnærminger og utfordringer, samtidig som det er vist til få resultater og svar. Og kanskje er dialog og refleksjon på tvers av ulike teoretiske og praktiske posisjoner vel så viktig som å finne løsninger og entydige (ofte enkle) svar?

Kanskje er det nettopp diskusjonene mer enn konklusjonene som bidrar til at både barnehageansatte og folk i førskolelærerutdanningen kan bli mer kritiske og mer bevisste egne forståelsesrammer og væremåter? Jeg mener at praksisrettet forskning som er sensitiv i forhold til barnehagefeltets kompleksitet kan bidra til en mer nyansert forståelse og praksis når det gjelder de yngste barnehagebarnas medvirkning.

Litteratur

- Alterhaug, B. (.2006): Mellom panikk og kjedsomhet, i K. Steinsholt og H. Sommerro (red.): Improvisasjon. Oslo: N. W. Damm & Søn, s. 71 - 93.
- Bae, B. (2009a): Children's right to participation – challenges in everyday interactions, *European Early Childhood Research Journal*, Vol 17, No 3:391 - 406.
- Bae, B. (2009b): Barns rett til medvirkning - fallgruver og muligheter», *Første Steg* nr. 1, s. 12 - 16.
- Bae, B. (2009c): Rom for medvirkning? Om kvaliteter i forholdet mellom førskolelærere og barn, *BARN* nr.1, 9 - 28.
- Bae, B. (2010): Intervju i Barnehagefolk nr. 1, s 18 - 20.
- Bennett, J. (2005): Curriculum Issues in National Policy -Making, *European Early Childhood Education Research Journal*, vol.13, no 2, 5 - 23.
- Burgess, J. (2006): Det barnslige – om forskning og rettigheter, i *Barn* nr. 4, 65 - 74.
- Eide, B. og Winger, N. (2006): Dilemmaer ved barns medvirkning, i B. Bae, B. Eide & N. Winger, A. E. Kristoffersen: Temahefte om barns medvirkning. Oslo: Kunnskapsdepartementet, s. 28 - 50.
- Grindland, B (2008): Adults' different awareness of children's participation - upbringing for different democracies? Paper, EECERA, Stavanger 3. - 6. sept. 2008.
- Grindland, B. (2009): Adult's constructions of children as participants in meals. Paperpresentasjon på EECERA, Strasbourg, 25.-29. august 2009.
- Grindland, B. (2010): Barn som deltaker i måltidsfellesskapet – demokratisk praksis? Diskursanalyse av samtaler med ansatte på småbarnsavdeling i barnehagen, Forum for barnehagevitenskap, UIS 9. mars.
- Jansen, K. E. og Fennefoss, A. T. (2007): Den refleksive samtalen – som redskap til endring, *Første Steg* nr. 4, s.16 - 19.
- Jansen, K. og Fennefoss, A. T. (2008): Når lærerutdannere forsker i studenters praksisarbeid, barnehagepersonale arbeidsfelt og barns hverdag. I Guldal, T. M., Lillemyr, O. F., Løkken, G., Naastad, N. og Rønning, F. (red): FoU i Praksis 2007. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning, Trondheim 19. og 20. april 2007. s. 117 - 127. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Jansen, K. E. m.fl. (2008): Et whroom av en læringsarena. *Første Steg* nr. 3, s 12 - 18.
- Jansen, K. (2009): Learning, documentation and participation. Paperpresentasjon på EECERA, Strasbourg, august 2009.
- Johannesen, N. (2007): Participation in a local and global context, paper , RECE-konferanse, Hong Kong, desember 2007.
- Johannesen, N. (2009a): How can listening to children using bodily language be a starting point for pedagogies of hope? Presentasjon på RECE-konferanse, Bethlehem, 22. - 26. juni 2006.
- Johannesen, N. (2009b): «... where science meets philosophy in the face of the other...» Presentasjon på EECERA, Strasbourg, 26. - 29. august 2008.
- Johannesen, N. og Sandvik, N. (2008): Små barn og medvirkning - noen perspektiver. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Labahå, B. (2007): Å utfordrer grenser – en aksjonsforskningsstudie i Barentsregionen (Challenging borders – an action study in the Barents region). Oslo: HiO – masteroppgave 2007 nr.9.
- Myrstad, A. (2009): Kunnskaputvikling gjennom linsa. I B. Groven, T. M. Guldal, O. F. Lillemyr, N. Naastad og F. Rønning (red.): FoU i Praksis 2008, Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s 285 - 293.
- Myrstad, A. og Sverdrup, T. (2009): Improvisasjon - et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen? Barn nr. 2, s 51 - 68.
- OECD (2006): Starting Strong, Early Childhood Education and Care, Reggio Emilia: OECD.
- Sandvik, N. (2007): De yngste barnas medvirkning i barnehagen. *BARN* (1) : s 27 - 45.
- Sandvik, N. (2009a): A pedagogy of listening: following different and unknown pathways, *The First Years: Nga-Tau Tuatahi. New Zealand Journal of Infant and Toddler education*, Vol 11, (1): s 21 - 25.
- Sandvik, N. (2009b): Rhizomatic movements: a palimpsest. Paperpresentasjon på Feminist Research Methods-konferanse, Stockholm, 5. februar.
- Sandvik, N. (2009c): 'Lines of flight' created by toddlers – pedagogical possibilities? Presentasjon på konferansen *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. NTNU/NOSEB Trondheim, 29. april.
- Sandvik, N. (2010): The art of/in research: Assemblages at work. Reconceptualizing Educational Research Methods, 1 (1), s 29 - 40.
- Seland, M. (2009): Det moderne barn og den fleksible barnehagen, Doktoravhandling ved NTNU 2009:258.
- Steinsholt, K. og Sommerro, H. (red.) (2006): Improvisasjon. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Sverdrup, T. (2009): Å få et forskende fellesskap til å svinge. Erfaringer fra samarbeid mellom barnehage og høgskole. *Barnehagefolk* nr.1, s 68 - 75.
- Sverdrup, T. & Myrstad, A. (2010): Å være sammen i «spontane rom» – de yngste barnas medvirkning i lys av et improvisasjonsperspektiv. *Barnehagefolk* nr. 1, s. 28 - 34.
- Østrem, S. et al (2009): Alle teller mer, Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Heller pedagogisk dokumentasjon enn kartlegging

En intraaktiv pedagogikk vil si en tverrfaglig pedagogikk som forsøker å overskride skillet mellom teori og praksis, som vil oppheve skillet mellom etikk og eksistens, og der etikken vokser ut av det å leve og det levde livet mens vi lever det. Målet er barns demokratiske rett til utvikling på egne premisser, rett til å bli inkludert og til å få medvirke i livet i barnehagen i samarbeid med personalet der.

Hillevi Lenz Taguchi er bokaktuell igjen, *Borteenfor skillet mellom teori og praksis – en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet* kom tidligere i år.

Lenz Taguchi framhever selv kapittel 3, *Pedagogisk dokumentasjon som verktøy*, overfor Første steg. Med utgangspunkt i kapittel 3 slår hun fast at hun er prinsipielt imot kartlegging av barn, hun tilrår heller bruk av dokumentasjonsverktøyet: – Jeg mener kartlegging fikserer barnet, det vil si stadfester hvor det befinner seg akkurat nå. Kartlegging fryser bevegelsen, mens pedagogisk dokumentasjon følger bevegelsen og gjør det lettere for førskolelærerne å se hvilke muligheter barnet har i sin framtidige utvikling.

– Filosofisk er det stor forskjell mellom kartlegging og pedagogisk dokumentasjon. Ved kartlegging definerer man barnet og setter så å si et stempel i pannen på det, noe som vil kunne få barnehagepersonalet til å si at dette barnet er på en spesiell måte. Ved bruk av pedagogisk dokumentasjon blir det lettere for personalet å si hvor dette barnet er på vei, og hva kan personalet gjøre for å gi barnet forutsetninger og utfordringer. Pedagogisk dokumentasjon muliggjør kreativitet og skapende virksomhet, barnet får erfaringer og skaper kunnskap som vi ikke kan forutse på forhånd, fordi den oppstår i den

skapende, kreative virksomheten som den pedagogiske dokumentasjonen hjelper oss å holde i gang, sier hun. – Således kan vi gi barnet nye forutsetninger sammen med nye spørsmål, andre materialer, og nye situasjoner og miljøer.

Vi kan ikke bestemme barn

– Det finnes flere syn på barn og læring, og tradisjonelt tror vi at vi gjennom for eksempel observasjon kan forstå barn på en bestemt måte, sier hun. – Gjennom kvantefysikken, kvantemekanikken, epigenetikken, m.m., blir der imidlertid tydelig at alle observasjoner, også innen disse vitenskapene, innebærer et samspill mellom observatørens forventninger, det som observeres, og det materielle verktøyet (for eksempel mikroskopet eller teleskopet) som også er skapt av mennesker med det formål å observere. Dette betyr at det vi ser er resultatet av samspillet mellom oss selv og observasjonsverktøyet, heller enn en gjengivning av det vi observerer. Dermed blir det også umulig å observere et menneske for så å bestemme tydelig hva dette mennesket er og kan. Mennesket er hele tiden i endring og bevegelse i et sammenflettet forhold mellom genetikk, biologi og miljø som hele tiden intraagerer. Det å bruke energi på å observere, bestemme, registrere og kategorisere blir feil når vi i stedet kan bruke pedagogisk dokumentasjon, som er et verktøy som



hjelper oss til å leve med og lære sammen med *i relasjon til* barnet. La oss slutte å tro at vi kan bestemme barn, la oss heller slutte opp om den ideen at vi kan være delaktige sammen med barna i en strøm av læring og utvikling.

– Norge og Sverige er trolig de landene i verden som skulle kunne trekke et skille mellom barnehage og skole, mellom barnehagetenkning og skoletenking, og gjøre barnehagen til en barns frisone bygd på en annen filosofi enn det skolen bygger på i mange land, sier Lenz Taguchi.

«... det som skjer oss»

– Gilles Deleuzes formulering om

at etikk handler om «ikke å være uverdig det som skjer oss» slo meg, da jeg så den første gangen, som en annen måte å se etikk på, sier Lenz Taguchi. – Tradisjonell etikk er gjerne forankret i en idé om universelle verdier, det dreier seg om regler, morallbud eller lignende som vi skal følge. Deleuze, derimot, mener vi må akseptere at vi hele tiden befinner oss i en strøm, *vi er i livet*, og det som skjer med oss skjer her og nå. Det som skjer med oss, er videre koblet til mange andre ting som skjer, men vi må ta ansvar for det som skjer akkurat nå!

– Deleuzes *immanens-ontologi* dreier seg mye om hvordan ting

skjer i relasjon til noe annet. Alt hører sammen, samtidig, i disse relasjonene, men det vil alltid være mulig med nye relasjoner og nye forbindelser. Til dette hører *tilfelldigheten*, men også strategier som åpner vante mønstre og gamle vaner til fordel for nye muligheter. Det Deleuze ber oss om, er å utforske alle muligheter uten å låse oss til svar på forhånd. Vi må prøve oss fram, sier Lenz Taguchi, som synes en pedagogikk bygd på slike tanker inngir mer håp enn tradisjonell pedagogikk.

Det hun har gjort med Barads og Deleuzes teorier er å sette dem i arbeid, som hun selv sier, i pedagogiske spørsmål. Hun synes de to passer sammen, deres ontologi, deres tanker om tingenes eksistens og egenskaper gir mening.

Barnehagebasert

Forordet i boken er skrevet av professorene Gunilla Dahlberg ved Stockholms universitet og Peter Moss ved University of London. De skriver: «Hillevi Lenz Taguchi ... baserer seg på arbeid som er gjort både i barnehagene og ved førskolelærerutdanningen ...»

Boken er godt oversatt fra engelsk av Ane Sjøbu. Originaltittelen er *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education*, boken er utgitt på prestisjetunge Routledge i Storbritannia, og der er det ikke lett å bli antatt! Morsomt nok foreligger den nå på norsk, før den eventuelt vil gjøre det på svensk.

Første stegs beskjedne mening er at dette er en svært viktig bok for førskolelærere og andre barnehageinteresserte – for eksempel førskolelærerutdannere og utdanningspolitikere.

Intraaksjon

Prefikset intra- er hentet fra kvantefysikken, der intra- viser til fenomener som oppstår i ikke-separerbare og sammenflettede forbindelser mellom materier, organismer, m.m. *Intraaksjon* innebærer at intet kan opptre helt separert fra noe annet, og grensen mellom det ene og det andre er utydelig og utflytende.

Hillevi Lenz Taguchi har formulert begrepet *intraaktiv pedagogikk*, en tverrfaglig pedagogikk som søker å overskride skillet mellom teori og praksis. Begrepene og tankene hun drar veksler på i den forbindelse har hun først og fremst hentet fra professoren, kvantefysikeren, vitenskapsteoretikeren og feministen Karen Barad (1956 -) ved Universitetet i California, Santa Cruz. Lenz Taguchi er i tillegg inspirert av den franske filosofen Gilles Deleuze (1925 – 1995) og hans medarbeider psykoterapeuten Félix Guattari (1930 – 1992).

Barad er opphavet til begrepet *ontoepistemologi*, der *ontologien* (av gresk) er læren om tingenes eksistens og egenskaper, mens *epistemologien* (også av gresk, gjerne kalt erkjennelsesteorien) er læren om

og gyldigheten av våre kunnskaper. I ontoepistemologien henger alt sammen og ingenting avgrenser seg klart fra noe annet ettersom det alltid befinner seg i en relasjon til noe annet. Ifølge Barad vil ontoepistemologi si å studere kunnskap og eksistens sammen i praksis.

Fysikeren Barad bruker begrepet *diffraksjon* i sin vitenskapsteori og i sine metodologiske termer. Begrepet diffraksjon beskriver bølgenes rulling, slag og omdanning når for eksempel en bølge ute på havet støter på en hindring, for eksempel et skip eller et skjær. Når bølger treffer et skjær, glir de over i hverandre og forandrer seg i intraaksjon med hindringen, skjæret eller skipet. Lenz Taguchi tar i bruk diffraksjon som et pedagogisk begrep (muligens som den

første som gjør det). Barnets handlinger skjer i samhandling, intraaksjon, med førskolelæreren.

Ifølge Deleuze lærer vi å tenke gjennom å bli konfrontert med problemer, og Lenz Taguchis syn er at førskolelæreren bør arbeide med barn ut fra Deleuzes forståelse av tankens produktivitet. Deleuze (mfl) er også opptatt av *immanens* (det at noe er «ibende») og en immanent etikk, hvilket innebærer å avvise absolutte sannheter, men i stedet satse på eksperimentering og samarbeidsbasert nytenkning og nyskaping. Deleuze (og Guattari) skrev riktignok aldri noe om pedagogikk, men inspirert av dem mener Lenz Taguchi at barna i fellesskap, gjerne sammen med pedagogen, skal formulere det de mener er de relevante spørsmålene.

Hillevi Lenz Taguchi

BORTENFOR SKILLET MELLOM TEORI OG PRAKSIS – EN INTRODUKSJON TIL INTRA-AKTIV PEDAGOGIKK I BARNEHAGEFELTET
Fagbokforlaget 2010
Med forord av Gunilla Dahlberg og Peter Moss
Oversatt fra engelsk av Ane Sjøbu
ISBN 978-82-450-0951-4
205 sider, kr. 299,-



Intervjuet: Hillevi Lenz Taguchi er dr. philos., sosiolog og dosent ved Pedagogiska institutet ved Stockholms universitet. I Første

steg finner du følgende artikler med Lenz Taguchi: *Gjør motstand mot veie- og målebarnehagen* (nr. 3/2006), der intervjuer hun sammen med Ann Åberg om boken *Lyttende pedagogikk – etikk og demo-*

krati i pedagogisk arbeid (Universitetsforlaget 2006); *Rettferdighet er en her og nå-øvelse* (nr. 4/2008), et intervju basert på hennes hovedforedrag *Doing Justice in Early Childhood Education? Justice to Whom and to What?* på EECERA-konferansen 2008 i Stavanger; og - *Vi trenger en alternativ pedagogisk autoritet* (nr. 3/2009), basert på foredraget hennes på konferansen TVIVL 2009 i København.

De barna som ikke får leke

Trolig opplever 10 – 12 prosent av alle barnehagebarn å bli systematisk holdt utenfor leken. En stor andel av dem lider ikke under særskilte atferdsproblemer og de har ingen egentlige fellestrekk, så det kan være vanskelig å forstå hvorfor de andre barna ikke vil inkludere dem i leken. Derimot er det klart at andre barns avvisning gjør at de mistrives i barnehagen, og de mister verdifull sosial læring.

Ellen Birgitte Ruud, fersk ph. d. ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, er aktuell med *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Boken bygger på hennes doktoravhandling *Førskolebarn som blir avvist og ignorert av andre barn i lek*.

– Ideen til denne boken har vært der i mange år, sier Ruud, med 14 år som pedagogisk leder, støttepedagog og spesialpedagog i barnehage bak seg, i tillegg til to år som rådgiver i pedagogisk-psykologisk tjeneste.

– Jeg har sett at noen barn blir holdt utenfor lekefellesskapet i barnehagen, noe som gjør at de går glipp av mye og de mistrives. Dette er en situasjon som ikke er så lett å håndtere, for vi kan jo ikke tvinge barn til å leke sammen, sier Ruud, som har observert sju barn i seks barnehager under arbeidet med doktoravhandlingen.

Det dreier seg om barn som kan være vidt forskjellige. Avvisning kan ramme de veldig forsiktige barna, og de høylytt dominerende og kommanderende – begge typer ser ut til å streve med å finne de strategiene som gir dem adgang i lekefellesskapet. Noen av barna ser ut til å lide under konsentrasjonsvansker.

– Disse barna har dessverre også en tendens til å bli ignorert eller bli sett på som et problem av barnehagepersonalet. De forsiktige og stille barna blir lett oversett, de mer utagerende blir lett sett på



Ellen Birgitte Ruud (t.h.) og Liv Løvlien har hatt mange gode diskusjoner under arbeidet med Ruuds doktorgradsavhandling, som nå foreligger i en mer popularisert versjon.

som vanskelige og bråkete og blir tatt ut av leken ved konflikter. Hva som egentlig skjer, oppdages ikke med mindre barnehagepersonalet bruker tid på å observere situasjonene og barnas lek, sier hun.

Lekegrupper

Ruud har ved hjelp av *lekegrupper* med det avviste barnet og to – tre andre barn og en voksen fra barnets avdeling forsøkt å hjelpe barnet til å bli inkludert i leken. Dette er lekegrupper som er skreddersydd for de barna som blir avvist og ignorert – en gruppe bør ikke inneholde mer enn ett slikt barn. Den voksnes oppgave er å hjelpe barnet med å bygge relasjoner.

– Vi velger ut de barna som ser ut til å være mest positivt innstilt til det avviste barnet. Hvem passer sammen med hvem? Her må det gjøres en del forundersøkelser; hva er barnets interesser, for eksempel. Det er viktig at den voksne som skal hjelpe barnet, er en person



Ellen Birgitte Ruud
JEG VIL OGSÅ VÆRE MED!
LEKENS BETYDNING FOR BARNES
TRIVSEL OG SOSIALE LÆRING
I BARNEHAGEN
Cappelen Akademisk Forlag 2010
ISBN 978-82-02-32230-4
183 sider

som også er positivt innstilt til det, og som ikke bare ser det som et problem. Den voksne oppgave er ikke å styre leken, men å intervenere og komme med innspill og forslag etter behov. Den voksne trenger ikke være en pedagog, sier Ruud, – det viktige er at den voksne, gjerne en assistent om det passer best, er en person med forståelse for barnets atferd, og en som klarer å gi barna i lekegruppen den tilpassede støtten de trenger for å få til en god lek.

For det er viktig å hjelpe disse barna. Det at et barn mistrives i barnehagen, er ille nok i seg selv. I tillegg kommer, understreker Ruud, *læringsaspektet*.

– Barnet går glipp av læring i sosial kompetanse, får lite trening i kommunikasjon, mindre kognitiv stimulering, og mer til. Det er

viktig å få øye på slike barn og å få gitt dem støtte og hjelp, for ellers er det stor sannsynlighet for at de utvikler psykososiale vansker som de drar med seg videre når de begynner i skolen.

– Min erfaring er at det ofte er lite som skal til for å vende barnets situasjon til det bedre, sier Ruud. – Men vi må altså få øye på barnet først, og forstå at barnet har et problem som det trenger barnehagepersonalets hjelp for å løse!

En førskolelærerrettet bok

Oppsaltunet barnehage i Oslo er en av de barnehagene Ruud har foretatt sine undersøkelser i. Styrer Liv Løvlien roser boken: – Den viser oss nøkkelen til et bedre sosialt liv for de barna som ikke fungerer så bra.

Hun finner det paradoksalt at man i skolen bruker mer og mer tid på å få elevene til å fungere sosialt, mens barnehagen blir forsøkt dreid mer og mer mot skolerettet læring. Hun synes det er flott at Ruud har skrevet en bok som henvender seg så direkte til førskolelærerne i barnehagene.



En kokebok for integrering i praksis



Fanny Duckert
VELKOMMEN HJEM TIL OSS!
GJESTER, MAT OG VERTSKAP
I EN MULTIKULTURELL VERDEN
Seriti Forlag 2009
ISBN 978-82-996467-1

Fanny Duckerts kokebok er også en veiviser til hvordan man kan være et godt vertskap og lage hyggelige måltider til voksne og barn med ulik kulturbakgrunn og ulike smaks-løker. Utgangspunktet er norske tradisjoner og norsk mat, justert for andre kulturer. Måltidene er enkle å tilberede og ikke avskrekkende dyre.

Av Ann Ingjerd Kanestrøm

Innledningsvis i *Velkommen hjem til oss!* Gjester, mat og vertskap i en multikulturell verden rettes fokuset på hvordan Norge og nordmenn oppfattes utenfra: «Hvis vi skal forstå andre kulturer og individer må vi først ha et kulturperspektiv på oss selv».

Neste kapittel presenterer detaljerte råd om alt fra invitasjoner til alkoholservering.

Videre er boka inndelt i kapitler for ulike selskap: Middagselskap, Barneselskap, Påskelunsj, og så videre. Kapitlene begynner med en introduksjon og fortsetter med et rikt utvalg av oppskrifter. Boka avsluttes med et kapittel om kommunikasjon på tvers av kulturer og en oversikt over de vanligste religionene vi møter i Norge i dag, og deres forhold til mat og høytider.

For oss nordmenn er bursdagsfeiringer en selvsagt begivenhet,

men slik er det ikke i alle andre land. For mange er bursdagsfeiring en fremmed og rar tradisjon.

«En av de første tingene som forundret meg i Norge var bursdagsfeiringene. Hvordan er det mulig å feire seg selv?» (Sharam Alghasi i «Mellom to kulturer»).

La barneselskapet bli en trygg arena for alle barn

Dette er et nyttig perspektiv å ha i bakhodet når vi feirer barnebursdager hjemme eller i barnehagen. I kapitlet om barnebursdager får vi en oversikt over det tradisjonelle norske barneselskapet. Vi tenker kanskje ikke over det, men barnebursdager har en stram norm i Norge. «Med enkle grep kan barneselskaper bli arenaer hvor barn med ulik kulturbakgrunn og religion kan møtes, spise og leke uten bekymring», skriver Duckert. Et av disse enkle grepene som vi blir presentert for er å informere foreldrene gjennom invitasjonen om hva slags mat som serveres i selskapet, og vise at det tas hensyn til matoverfølsomhet og religiøse matrestriksjoner. I kapitlet finner vi oppskrifter på vanlig «bursdagsmat», alt fra boller og muffins til

pizza og hamburgere. Det er også inkludert oppskrifter på kaker som kan spises av barn med overfølsomhet for egg, melk eller hvete/gluten.

Duckert skriver at i andre kulturer er invitasjonstidspunktet en omtrentlig antydning og at vi som vertskap for gjester fra andre kulturer må ha fleksibilitet og ikke satse på at ting må skje på bestemte tidspunkt. Hun forteller at hun har opplevd å vente i både en og to timer på gjester, og at hun har lært seg å sette for tidlig ankomne gjester i sving med små praktiske oppgaver som å tenne lysene, mens hun selv gjør de siste forberedelsene.

En bok for god stemning

Velkommen hjem til oss! er en vakker bok. Den er nydelig illustrert med glade bilder av mennesker med ulik kulturbakgrunn og god mat. Teksten gir boka en raus atmosfære, selv om jeg synes noen av rådene blir veldig detaljerte. Vi trenger imidlertid å tenke oss om for å kunne ta imot gjestene våre på en god måte, og det bidrar boka til. For meg er boka likevel først og fremst en kokebok med mange

fristende og enkle oppskrifter, og den er først og fremst nyttig privat. Boka tar opp viktige tema i forhold til vår flerkulturelle og flerreligiøse tid, men rammen er den private sfære.

Slik jeg ser det er dette ikke en bok for barnehagen eller skolen. I flerkulturelle barnehager er for eksempel matrestriksjoner på grunn av religion en del av hverdagen, og faglig støtte og oppdatering på feltet finnes i annen litteratur. Kostholdet i skole og barnehage er også betydelig enklere enn det som presenteres i boka. Boka henvender seg først og fremst til den norske verten, men den gir mye informasjon om norsk tenkemåte og mattradisjon som kan være til glede for personer som ikke kjenner den norske kulturen godt. I forlagets presentasjon av boka står det at boka kan være et nyttig verktøy for integrering i praksis. Jeg tror også at den kan bidra til mange vellykkede selskaper og god stemning. Det kan være integrering i praksis!

Fanny Duckert er professor i psykologi ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Hun er klinisk spesialist og organisasjonspsykolog og har i mange år arbeidet internasjonalt med akademisk kompetansebygging i utviklingsland. I 1995 ga hun ut kokeboken *Fest i en fei. Kokebok for travle, men gjestfrie mennesker* på Aschehoug Forlag.

Om anmelderen:

Ann Ingjerd Kanestrøm er styrer i Rygin barnehage i Oslo, og selv fagbokforfatter (foto: Arne Solli).



Mer edruelighet i barnehagedebatten

Artikkelforfatteren har lest Barnehageoppropet og roser initiativtakernes engasjement. Samtidig kritiserer han oppropet på en rekke punkter, og han mener det tegner et bilde av Kvalitetsmeldingen som er snevert og forvridd.

Av Thomas Moser

Barnehagen har siden årtusenskiftet for alvor blitt et tema i den offentlige debatten. Forståelsen av barnehagen som et svært viktig første steg i et livslangt (ut)danningsløp er blitt alminnelig. Det er meget gledelig for alle som er opptatt av denne institusjonen for landets yngste borgere. 87 prosent av norske barn går i barnehage i 2010, og stadig flere grupper uttrykker meninger og forventninger til barnehagen. Høgskolemiljøene er én sterk gruppe (eller muligens flere) som lar sin(e) stemme(r) høre.

Lenge kunne høgskolemiljøene langt på vei monopolisere den faglige barnehagedebatten, men i det siste har de fått konkurranse fra flere aktører. Det måtte være temmelig forventet at barnehagens mer fremtredende posisjon i samfunnet ville medføre endringer på flere plan, med blant annet flere aktører, flere brukere, og flere forskere. Det sistnevnte aspektet springer ut av det faktum at det for første gang blir øremerket midler for forskning innen barnehagesektoren. I tillegg kommer at de temaene som er av interesse for en forskningsbasert analyse ikke lenger utelukkende defineres av de høgskolemiljøene som driver førskolelærerutdanning.

Barnehageopprop vs. Kvalitetsmelding

I et samfunn som vårt er det både en rett og en plikt å ta stilling til en så viktig institusjon som barnehagen. Kompetente tale- og skriveføre grupper med innsikt i og erfaring fra en samfunnssektor bør si tydelig ifra når de mener det foreligger uheldige politiske planer, utspill eller avgjørelser. Et slikt engasjement for barnehagen ser jeg i *Barnehageoppropet – Nei til kartlegging av alle barnehagebarn* (2010), som reaksjon mot Stortingsmelding nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen* (Kvalitetsmeldingen).

Jeg ser det imidlertid som min rett og plikt å si ifra når jeg leser oppropet, og jeg finner at det bygger på premisser jeg ikke bare er uenig

i, men som jeg betrakter som direkte misvisende eller feilaktige. Jeg mener oppropet tegner et bilde av Kvalitetsmeldingen som er både snevert og forvridd.

Det er gledelig når et tilsynelatende samlet akademisk miljø mobiliserer på vegne av barnehagen og på vegne av barna og deres familier. Barnehageoppropet har fått en overveldende respons; over 3000 har undertegnet det. Like fullt finnes det fagmiljøer og enkeltpersoner som er uenige i oppropet og i dets premisser. Jeg kjenner til at flere kolleger har valgt ikke å underskrive det etter å ha satt seg inn i både Kvalitetsmeldingen og oppropet. Jeg har også vært i kontakt med kolleger som først har underskrevet, så lest meldingen, og som deretter litt slukøret har gitt uttrykk for at underskriften muligens «satt litt for løst».

Høgskolelektor Turi Pålerud ved Høgskolen i Oslo presenterer i Første steg nr. 2 i år interessante betraktninger rundt reaksjonene på meldingen. Pålerud peker blant annet på at det finnes flere røster i miljøet som ikke kommer til uttrykk i oppropet. Jeg er enig i hennes konstruktivt kritiske lesning av Kvalitetsmeldingen, og jeg vil se nærmere på hvordan min lesning av meldingen og av innholdet i oppropet (dis)harmonerer.

Etterlyser legitimering

Barnehageoppropet innledes slik: «Stortinget har nylig behandlet en stortingsmelding om kvalitet i barnehagen som rokker ved selve grunnideen i den norske barnehagetradisjonen (st.meld. nr. 41). Denne tradisjonen er tuftet på et menneskesyn der barn sees som hele mennesker med behov for å leke og lære innenfor trygge og utfordrende rammer. Barnehagepolitikken som nå utformes, truer det helhetlige synet på omsorg, lek og læring som norske barnehager blir berømmet for internasjonalt.»

Her synes jeg at initiativtakerne til oppropet er forbausende ensidige. De hevder at stortingsmeldingen *ikke* er tuftet på et menneskesyn der barn sees som hele mennesker med behov

for å leke og lære innenfor trygge og utfordrende rammer. Jeg spør meg hvor forfatterne av oppropet, og de som har undertegnet det, ser grunnlaget for denne påstanden, og hvordan den kan legitimeres i lys av følgende avklaring i Kvalitetsmeldingen (s. 6):

«Et godt barnehagetilbud er med på å gi barn en god start i livet. Regjeringen vil ta vare på og videreutvikle det beste i den norske barnehagetradisjonen. Den bygger på en helhetlig pedagogisk tilnærming til omsorg og læring og respekten for barndommens egenverdi. Den norske og nordiske barnehagemodellen høster internasjonal anerkjennelse og blir ofte brukt som et eksempel til etterfølgelse. Barnehagens egenart skal bevares, samtidig som barnehagens innhold og oppgaver skal utvikles videre i takt med samfunnsendringene og ny kunnskap og innsikt.»

I tillegg konkretiseres det i kapitlet om styrking av barnehagen som læringsarena (s. 59): «Barnehager i Norge står i en pedagogisk tradisjon hvor det legges vekt på et helhetlig syn på barn og læring. Læring skal foregå gjennom lek og hverdagsaktiviteter, og læring og omsorg skal sees i sammenheng.»

Jeg spør hvorfor forfatterne av oppropet tilsynelatende ser bort fra disse delene av meldingen. Mener man at disse tekstpassasjene ikke har betydning for hva meldingen egentlig legger opp til, eller har man grunn til å anta at disse konstateringene ikke er tilstrekkelige, eller finnes det til og med grunn til å tro at disse konstateringene ikke er sanne? Det forekommer meg noe vilkårlig å påstå at vi nærmest står foran en avvikling av den nordiske barnehagetradisjonen når teksten i meldingen vitelig gir uttrykk for det motsatte.

I oppropet tas også opp sentrale barnehagebegreper som lek og medvirkning for å dokumentere at meldingen er på villspor: «Når lek bare blir et middel for å oppnå størst mulig læringsutbytte, er det ikke lenger lek på barnas premisser, og barnets lovfestede rett til medvirkning undergraves.»

Igjen spør jeg hvilke premisser eller utsagn i meldingen denne påstanden bygger på. Jeg mener meldingen har et relativt balansert syn på lek (s. 67): «Leken har egenverdi og er en grunnleggende livs og læringsform som barn og voksne kan uttrykke seg gjennom. Lek kjennetegnes ved bl.a. fantasi og spenning, hen-

givenhet, kreativitet og engasjement. Leken har en særlig framtreddende plass i barns liv, og er av så vesentlig betydning at barn har rett til lek ifølge FNs barnekonvensjon.»

Medvirkningsaspektet kunne også etter min mening gjerne fått større plass og mer omtale i Kvalitetsmeldingen. I forhold til påstanden om undergraving av barns medvirkning, kan det imidlertid henvises til meldingsteksten som vanskelig kan tolkes i denne retningen (s. 79): «Departementet ser det som positivt at barn i økende grad deltar i planlegging, dokumentasjon og vurdering av barnehagens innhold. På dette området er det imidlertid store forskjeller på barnehagene. Det er derfor fortsatt nødvendig å opprettholde oppmerksomheten på barns rett til medvirkning.»

Et tilbud!

Et opprop er en spesiell sjanger som ikke tillater rom for detaljert argumentasjon. Men nettopp derfor bør det som påstås være godt relatert til den saken det gjelder, i dette tilfelle altså stortingsmeldingens tekst som helhet. Det er godt mulig at jeg ikke ser alt som forfatterne har lagt som et premiss for oppropet, men når konsekvensene fremstilles som så alvorlige kunne jeg likevel ha ønsket meg en nærmere begrunnelse for at man velger å se bort fra formuleringer i meldingen som i bunn og grunn står for det motsatte av det den bebreides for i oppropet.

Pålerud vier språkkartleggingsaspektet oppmerksomhet i sitt bidrag i Første steg, der hun legger fram viktige innvendinger mot oppropet. Jeg støtter hennes kritiske betraktninger, men vil likevel ta opp språkkartleggingen en gang til.

I oppropet slås det fast: «Regjeringen ønsker å kartlegge språkferdighetene til *alle landets treåringer*. Det skrives et helt nytt kapittel i norsk barnehagehistorie når man på denne måten vil gjøre barns prestasjoner til målestokk for barnehagens kvalitet.»

Jeg sier meg enig med Pålerud (2010, s. 40) i at det er vanskelig å forstå meldingen slik. Jeg vil gå så langt å hevde at det er direkte feil å

påstå at regjeringen ønsker å kartlegge språkferdighetene til alle landets treåringer. Det som derimot står i meldingen er at «Departementet vil at det blir gitt tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage» (s. 97), og Pålerud har tydeliggjort forskjellen mellom å gi et tilbud og det å kartlegge alle barn.

Et tilbud betyr at foreldrene må ta stilling til om barnet skal kartlegges. Slik jeg ser det for meg vil et eventuelt tilbud basere seg på førskolelærernes faglig-profesjonelle vurdering av om et tilbud om kartlegging er hensiktsmessig. Jeg er selv en sterk motstander av rutinemessig testing av alle barn. Jeg synes imidlertid at et tilbud kan være et hensiktsmessig tiltak når formålet i meldingen presiseres som følger (s. 97):

«Formålet med språkkartleggingen skal være å sikre at barnehagene oppdager alle barn som har behov for særskilt språkstimulering. Kartlegging er med andre

ord ikke et mål i seg selv, men et utgangspunkt for å gi barn som trenger ekstra oppfølging, god og tidlig hjelp. Språkkartlegging må gjennomføres av kvalifisert pedagogisk personale.»

I meldingen presiseres videre at metodene må være utprøvd og godkjent, og departementet har alt nedsatt en faglig gruppe som skal foreta en slik vurdering. Aller viktigst er det for meg at det blir understreket at personalet må ha kompetanse til å bruke kartleggingsverktøy-

ene, samt «... at de som gjennomfører kartleggingen, også har kompetanse til å vurdere hvilke språkstimuleringstiltak som bør iverksettes» (s. 59).

Jeg har forståelse for at man fortsatt kan være imot kartlegging, men da bør man etter min oppfatning begrunne det saklig og mer differensiert enn det som framkommer i oppropet. Kvalitetsmeldingen, slik jeg leser den, gir uttrykk for en annen forståelse av hensikten med språkkartlegging enn det som jeg leser ut fra oppropet.

Kartlegging og tilrettelegging

Jeg kan si meg enig i at meldingen ikke i tilstrekkelig grad tar opp den aktuelle utviklingen i Danmark og Sverige. Der går myndighetene nå klart imot en rutinemessig testing av alle barn. For Danmarks del er dette nesten en helomvending. Men siden det i meldingen snakkes om et tilbud, kunne jeg ønsket at det ut over språkkartlegging også vurderes et tilbud for kartlegging av andre områder. Jeg tenker i den forbindelse særlig på barns sosiale kompetanse, som er en meget viktig indikator for barns muligheter her og nå og for deres senere utvikling.

Hvis systematisk og kvalitetssikret kartlegging skal tilbys, og det særlig med tanke på utsatte barn eller barn med spesielle behov, bør også foreldrenes og barnas hjemmesituasjon tas med på en systematisk måte. Barn som har tydelige svakheter på et språklig eller sosialt område må sees i hele sin livskontekst. Verken kartlegging alene eller barnehagens generelle pedagogiske tilbud vil som regel være tilstrekkelig til å gi disse barna optimal støtte.

I barnehageoppropet kjenner forfatterne alt til konsekvensene av et tilbud for språkkartlegging som, interessant nok, blir til en nasjonal kartlegging: «Nasjonale kartlegginger av treåringers språk kan ikke gjennomføres uten at barnehagens innhold snevres inn. Når noe vektlegges, faller alltid noe annet ut.»

Denne automatiske koblingen mellom kart-



Om forfatteren: Thomas Moser er professor ved Høgskolen i Vestfold der han er forskningsleder ved BarneHagesenteret (thomas.moser@hive.no) (foto/copyright Første steg).

legging og en innsnevring av innholdet er en gjenganger i den kartleggingskritiske barnehagedebatten. Selvfølgelig kan jeg ikke tilbakevise at så ikke kan skje, men jeg vil på det sterkeste benekte at det må være en automatikk i dette. Det finnes ifølge den forskningen jeg kjenner til ingen innholdsmessig, faglig begrunnet argumentasjon for at det ikke er mulig å gjennomføre en kartlegging uten å snevre inn innholdet i en pedagogisk institusjon. Man kunne til og med snu på det og med samme berettigelse hevde at en innføring av et kartleggingssystem representerer en utvidelse av innholdet. Det er absolutt ikke sagt at den eneste konsekvensen av et tilbud om språkkartlegging er at noe faller ut. Kartleggingsresultatene bør jo tilføre kunnskaper som fører til en forbedret pedagogisk tilrettelegging. Rapporter fra barnehager som deltar i Stavanger-prosjektet peker for eksempel i den retning.

For øvrig forekommer ikke begrepet «nasjonale kartlegginger» i det hele tatt i meldingen. Flere ganger nevnes imidlertid et nasjonalt system for kvalitetsvurdering, men jeg ser ingen forhold som tyder på at dette sees i en spesiell sammenheng med språkkartlegging.

Oppropet henviser til at «fra USA og England er det grundig dokumentert at kartlegging er et sterkt virkemiddel som lett blir styrende». Jeg vil heller ikke benekte denne faren når alle barn skal kartlegges gjentatte ganger på flere områder og når resultatene ikke brukes som grunnlag for bedre tilrettelegging av det pedagogiske tilbudet, men som en kvalitetsindikator for barnehagen. Jeg forstår imidlertid overhodet ikke meldingen slik at man vil teste barn for å kunne vurdere institusjonenes kvalitet, og jeg undres over hvor oppropsforfatterne har tatt dette fra.

I oppropet postuleres dessuten en sammenheng mellom kartlegging og endring i pedagogisk innhold og arbeidsmåte: «Vi ser allerede nå en tendens til at innholdet i norske barnehager dreies fra lek og samspill med jevnaldrende, til kartlegging og trening av verbalspråk og setningsstrukturer. Samtidig nedprioriteres det som ikke kan fanges opp i et kartleggings-skjema, som etikk, kreativitet og kulturelle opplevelser.»

Det finnes noen studier som antyder en slik utvikling. Etter min mening er slike lite hensiktsmessige utviklingstendenser ikke blitt

undersøkt systematisk, og det er ikke dokumentert at kartlegging er årsaken til slike tendenser. Den andre setningen i sitatet ovenfor indikerer at områder nedprioriteres fordi de ikke kan kartlegges. Her kjenner jeg ikke til noe forskningsbasert kunnskap som støtter en påstand om at manglende «kartleggbarhet» av praktisk estetiske fag er årsaken til fagenes nedprioritering i barnehagens hverdag.

Nei til et instrumentelt syn på barn

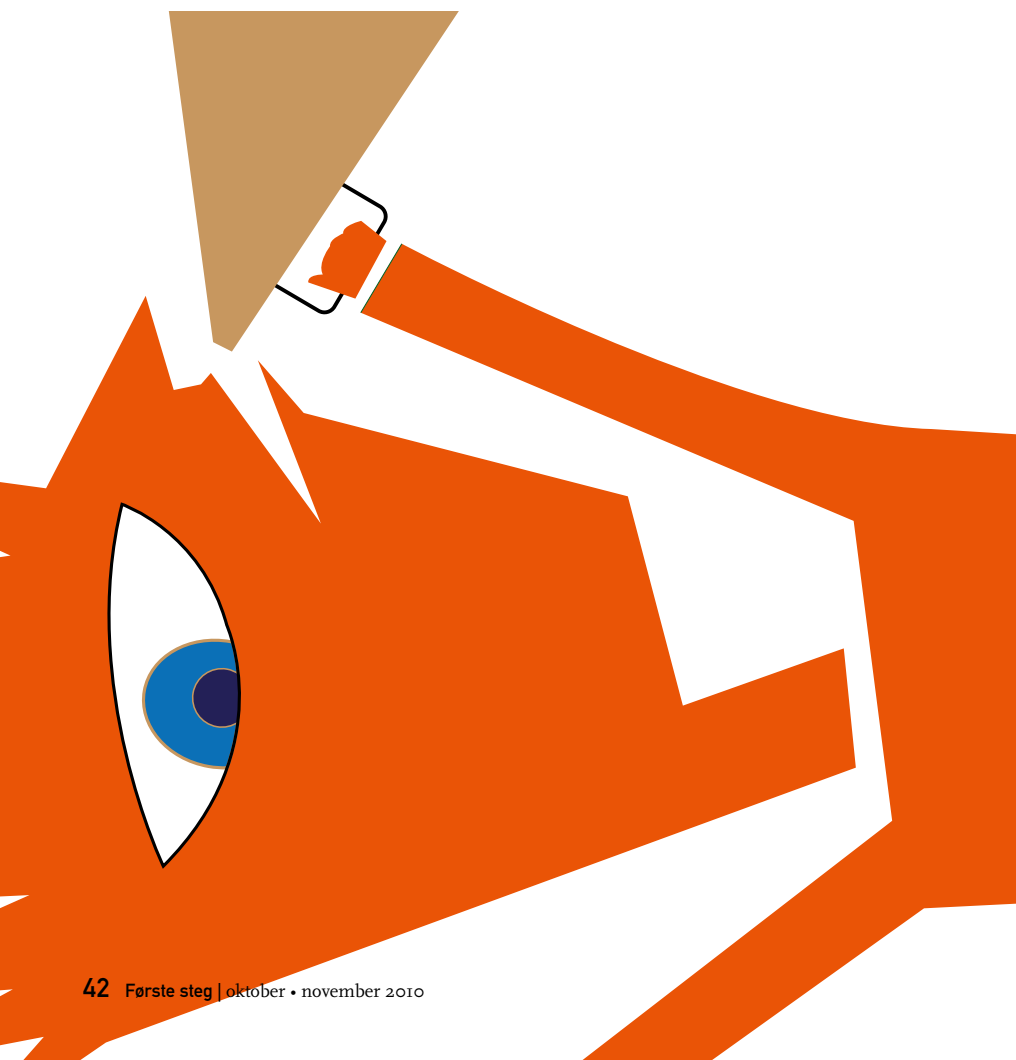
Jeg vil avslutte med et viktig spørsmål som også Pålørud reiser, nemlig hvordan det kan ha seg at nesten 90 prosent av barnehagene allerede i dag bruker kartleggingsinstrumenter?

Ikke alle disse institusjonene kan ha blitt pålagt å kartlegge av sine kommuner (som barnehagemyndighet eller eier). Er bruken av kartleggingsinstrumenter begrunnet i personalets manglende kompetanse? Er personalet ført bak lyset? Innsnevrer bruken av kartleggingsinstrumenter i tilfelle barnehagens innhold? Dette vet vi ikke noe om.

Kvalitetsmeldingen er imidlertid opptatt av denne problematikken som en utvikling i feil retning: «Stadig flere barnehager ser ut til å benytte ulike verktøy der en i sterkere grad «måler» barns ferdigheter på ulike årstrinn, og departementet mener dette er en utvikling i feil retning. Departementet ønsker å demme opp for et mer instrumentelt syn på barn og ønsker derfor å klargjøre dagens regelverk om dokumentasjon og vurdering av enkeltbarn og barnehagens arbeid.» (s. 80)

I dette innlegget prøver jeg å demonstrere at det finnes et misforhold mellom påstandene i Barnehageoppropet og det som faktisk står i Kvalitetsmeldingen. Jeg er enig i at enhver tekst trenger fortolkning, men gjennom mine eksempler mener jeg å ha vist at det som påstås i oppropet til dels går langt ut over det som kan betraktes som et rimelig tolkningspillerom.

Jeg er for at vi bør diskutere ulike forståelser, verdier og tilnærminger grundig og engasjert, og at vi så absolutt må verne den nordiske barnehagens egenart, noe jeg også finner mye støtte for i Kvalitetsmeldingen. I den forbindelse bør høgskolesektoren stå fram som en seriøs og viktig aktør på barnehagens og barnas vegne. Det jeg imidlertid er i sterk tvil om, er om sektorens tyngde og troverdighet blir styrket av slike opprop som etter min vurdering mangler de gode argumentene for saken og i sin framstilling så enkelt kan avdekkes for ensidighet og relativ vilkårlig interpretasjon av en stortingsmelding.



Utvalg skal vurdere barnehagesektoren

Kunnskapsdepartementet oppnevnte før sommerferien et offentlig utvalg som skal vurdere barnehagesektoren. Utvalgsleder er Sylvia Brustad.

Det offentlige utvalget som skal vurdere barnehagesektoren skal levere sin innstilling innen 1. oktober 2011. Utvalgsleder Sylvia Brustad er konstituert fylkesmann i Hedmark og tidligere Arbeiderparti-politiker og statsråd. Utvalget har ti medlemmer, og blant medlemmene er professor

Berit Bae fra Høgskolen i Oslo, forsker Lars Gulbrandsen fra Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), og professor Victor Normann fra Norges handelshøyskole (NHH) i Bergen, tidligere Høyre-statsråd.



Berit Bae er medlem av utvalget som skal vurdere barnehagesektoren (privat foto).

Foreldreutvalget for barnehager er oppnevnt

Kunnskapsdepartementet oppnevnte før sommerferien et nasjonalt foreldreutvalg for barnehager med Lena Jensen som leder.

Foreldreutvalget for barnehager (FUB) har seks medlemmer som er oppnevnt til og med 2014. Leder er Lena Jensen (bildet) tidligere stortingsrepresentant for Sosialistisk Venstreparti (SV). Hun har vært medlem av Stortingets kirke-, utdannings- og forskningskomité.



(foto/copyright Scanpix).

E-postadresse: leder@fub.no.

FUBs postadresse: Foreldreutvalget for barnehager, postboks 9360 Grønland, 0135 Oslo.

Besøksadresse: Schweigaards gate 15 B, Oslo sentrum.

Tlf.: 22 05 90 70, faks 22 05 90 71.
Jensens mobilnr.: 91 30 01 69.

Slår et slag for FONO-serien

Førskolelærer, audiopedagog og logoped Liv Nora R. Lobben ønsker å slå et slag for FONO-serien, ifølge Lobben et godt hjelpemiddel i språkopplæringen i førskolealder.

Det er i barnehagen innsatsen må settes inn, skal vi forhindre at 10 prosent av barna går ut av grunn-

skolen med utilfredsstillende leseferdigheter, sier Liv Nora R. Lobben. FONO-serien, en DVD-serie som fås hos de fleste bokhandlere, er et språkstimuleringsstilbud for barn fra tre og et halvt års alder.

Barn med samsynsproblemer, ADHD, syns- eller hørselshemmede barn, barn fra familier med rusproblemer, og mange andre,

er i risikozonen for å få lese- og skrivevansker med mindre de får tidlig hjelp. Lobben viser blant annet til Jørgen Frosts forskning – han er seniorrådgiver ved Bredtvet kompetansesenter (Statped), en av flere som råder til tidlig innsats. Interesserte finner mer om FONO-serien her: www.fonoserien.no.



HØGSKOLEN
I VESTFOLD

Barnehagekonferansen i Tønsberg 25. og 26. november 2010

Ny tid - nye profesjonsutfordringer i barnehagen

Det er mange både i og utenfor barnehagen som har sterke meninger om barnehagens innhold og førskolelærerens oppgaver.

Debatten mellom fagfolk bidrar til utvikling av førskolelærerprofesjonen.

Har førskolelærerne vært gode nok til å synliggjøre for seg selv og andre den kompetansen de faktisk har?

Hva er førskolelærernes særegne ansvar som profesjon i utviklingen av barnehagen? Hvilke nye oppgaver står førskolelærerne overfor og hva krever det av ny kunnskap og ferdigheter? Hvordan kommer nye krav og forventninger til førskolelærerne til uttrykk i barnehagens hverdag?

På konferansen presenteres faglige perspektiver ved et bredt spekter av foredragsholdere.

Mer informasjon og påmelding:

www.hive.no/barnehagekonferansen

www.hive.no



Økt pedagogtetthet gir ikke nødvendigvis økt kvalitet

Vil barnehagens kvalitet nødvendigvis øke om førskolelærerne blir flere? Artikkelforfatterne mener økt kvalitet like gjerne kan sies å avhenge av større faglighet i arbeidet i barnehagen, og at det primært er førskolelærernes ansvar å bidra til det de kaller økt deling av kulturell og sosial kapital mellom førskolelærere og assistenter.

Av Marianne Werner og Ronald Nolet

Norsk barnehagepolitikk handler ikke lenger om kvantitet, men om kvalitet. Førende dokumenter fra Kunnskapsdepartementet (KD) er i den sammenheng Stortingsmelding nr. 41 (2008 – 2009) *Kvalitet i barnehagen* og *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagen* 2007-2010. Ifølge disse dokumentene knyttes kvalitet opp mot personalets personlige og pedagogiske kompetanse, og kvalitet sees på som den viktigste forutsetningen for å skape gode barnehager.

KD peker samtidig på mangelen på førskolelærere og behovet for å rekruttere flere pedagoger til barnehagene. Det kan tilsynelatende virke riktig at flere pedagoger vil øke kvaliteten i barnehagene, men fokuset fortsetter med dette å handle om antall, altså kvantitet. Selv om pedagogtettheten øker til 50 prosent, noe Utdanningsforbundet slår fast er et viktig tiltak for kompetansehevingen, vil den resterende halvpart fortsatt være uten pedagogisk utdanning.¹ Et interessant spørsmål som kan stilles ut i fra dette, er om kvaliteten nødvendigvis øker med flere pedagoger/førskolelærere, eller om det vil være mulig å øke kvaliteten gjennom en større deling av kunnskap mellom profesjonene i barnehagen?

Med bakgrunn i slike betraktninger ble det gjennomført en undersøkelse i form av en rekke intervjuer med både assistenter og pedagoger

” De med mest kapital har makt til å definere verdiene og hva som er rett og galt...



ved flere barnehager i Østfold. Dette skjedde i forbindelse med arbeidet med den ene artikkelforfatterens bacheloroppgave, under veiledning av den andre forfatteren. Via undersøkelsen var målet å finne ut av om det var kultur for deling av kunnskap mellom de ulike profesjonene i barnehagen. Bourdieus kapitalbegreper ble benyttet som analyseverktøy, og vi mener at disse begrepene kan bidra til å gi ny viten om barnehagen som en lærende og kompetanseutviklende arena.

Et felt preget av likhet?

Det trekkes ofte frem, også i førskolelærerutdanningen, at norske barnehager særpreges av demokrati og flat ledelsesstruktur. Dette fremstilles gjerne med human resource-perspektivet (HRP) som grunnleggende teoretisk fundament. I HRP hevdes det at alle arbeidstakere har ressurser, kvaliteter og ferdigheter som vil komme organisasjonen til gode hvis organisasjonen verdsetter sine ansatte og *benytter* seg av deres ressurser snarere enn å *utnytte* dem.² Uavhengig av mengde og type kapital, blir de ansatte sett på som likeverdige og like viktige for organisasjonen. Bourdieu

så litt annerledes på relasjonene mellom ulike yrkesgrupper. Han introduserte blant annet følgende begreper som vi ønsker å ta i bruk i denne artikkelen: *Habitus, sosiale felt, og kulturell og sosial kapital*.

Bourdieu skrev om habitus som et viktig ledd i forståelsen av hvordan mennesker kommuniserer og omgås med hverandre.³ I barnehagesammenheng kan man snakke om førskolelærerhabitus og assistenthabitus. Disse yrkesgruppene kan ha ulike måter å snakke på, og de kan ha ulike verdier og holdninger som kommer til uttrykk gjennom det kroppslige. Gjennom utdanning og yrkespraksis tillegges de seg ulike vaner og verktøy som inkorporeres i kroppen, og dette blir en del av dem selv. Denne forskjellen i habitus kan komme tydelig frem når man for eksempel skal diskutere ulike pedagogiske problemstillinger i barnehagen. Bruk av begreper og faguttrykk kan skape en distanse mellom førskolelærer og assistent fordi man ikke snakker samme «språk», og fordi man har ulike disposisjoner som man tolker situasjoner ut i fra.

Et annet begrep han tok for seg er sosiale felt, som vil si ulike sosiale arenaer. Barnehagen er et sosialt felt, der førskolelærere og assistenter er i besittelse av de ulike posisjonene/stillingene i feltet. I dette feltet vil det være styrerne og førskolelærerne som har mest kapital, gjennom sin utdanning og sin akademiske kunnskap. Det kan allikevel være assistenter i feltet som har tilegnet seg mye kapital i form av erfaring og lang fartstid, men dette vil da være en annen type kapital, og den kan ikke sammenlignes med den kapitalen man får gjennom å ta en pedagogisk utdanning.

Kapitaleierne har definisjonsmakten

Bourdieu har sett at de med mest kapital i et felt har en tendens til å dominere over de andre, noe som kan bety at førskolelærerne dominerer over assistentene.⁴ De med mest kapital har makt til å definere verdiene og hva som er rett og galt, bra og dårlig, og så videre. Førskolelærerne med sin utdanning vil kunne argumentere for sine meninger på en overbevisende måte, og vil derfor kunne «overkjøre» assistentene som ikke har denne typen «verktøy» å benytte seg av.

Det tredje begrepet vi bruker er kulturell kapital. Barnehagen er en institusjon/arena hvor

man kan bruke den kulturelle kapitalen samtidig som man kan øke den ytterligere ved deling av kunnskap og erfaringer. Det eksisterer et system, noen tanker og ideer om hva som er riktig for barn, hvilken pedagogikk som er den rette og ellers hvilket verdigrunnlag barnehagens virksomhet hviler på. For å kunne forstå bakgrunnen for disse tankene og verdiene må man erverve og eie en viss mengde kulturell kapital.

Denne kulturelle kapitalen får førskolelærerne i stor grad gjennom sin utdanning. Gjennom utdanningen blir de blivende førskolelærerne formet, de internaliserer holdninger og verdier, og de får en anelse om hva som er forventet av dem når de begynner å arbeide som pedagoger i barnehagen. De vil utvikle noen tankesett, holdninger og verdier i forhold til barn og barnehagen som vil spille en rolle i deres yrkespraksis, og som følgelig vil endre deler av deres habitus. Dette vil påvirke deres måte å se barnet på, barnets virksomhet i barnehagen og dets kompetanse.

Bourdieu skrev at akademisk tilegnet kunnskap veier tyngre enn det man kun lærer gjennom erfaring og yrkespraksis, og det vil derfor være nærliggende å tro at assistentenes kompetanse blir mindre anerkjent enn førskolelærernes akademiske kunnskap.⁵

Det siste begrepet vi benytter oss av er sosial kapital. I en barnehagekontekst kan man se det slik at førskolelærere og assistenter er to ulike grupper med ulik sosial kapital. Førskolelærerne har trolig et annet nettverk enn assistentene, av den grunn at de har tatt en pedagogisk utdanning. Pedagogene har gjennom sin studietid



Om artikkelforfatterne: Marianne Werner (t.v.), nå førskolelærer i en barnehage i Askim i Østfold mens

hun samtidig tar tilbudet Interkulturelle studier ved Høgskolen i Østfold, er bachelorstudenten som gjennomførte den undersøkelsen (2010) det redegjøres for i denne artikkelen (marianne.werner@hiøf.no). Ronald Nolet er førstelektor ved Høgskolen i Østfold og han var Werners veileder under arbeidet med undersøkelsen (ronald.nolet@hiøf.no) (foto/copyright begge bilder: HiØf).

hatt mulighet til å opparbeide seg kontakter og nettverk som de kan søke råd og kunnskap hos i forhold til ulike problemstillinger som de møter på arbeidsplassen. Disse kontaktene kan finnes både i og utenfor barnehagen. Man kan anta at assistentene har et mer begrenset nettverk relatert til sitt arbeid med barn, fordi de *ikke* har en pedagogisk utdannelse og et nettverk relatert til det faglige i barnehagen.

Det er altså dette teoretiske rammeverket vi vil bruke i analysen av undersøkelsen i denne artikkelen.

Kommunikasjon som i liten grad bygger broer

I undersøkelsen gir assistentene uttrykk for at de synes den generelle kommunikasjonen i barnehagen er åpen og bra, både mellom like-sinnede og oppover i organisasjonen. Det gis uttrykk for at barnehagene fungerer demokratisk, og at den åpner for innspill fra assistentene. Vi kan trekke ut av dette at assistentene *føler* seg likeverdige med pedagogene.

Noen av informantene gir også uttrykk for at det kan være problematisk å si i fra hvis man er uenig i noe av det pedagogisk leder sier og/eller gjør, og at de ikke alltid blir hørt i slike sammenhenger. Assistentene tror og føler at kommunikasjonen er mer åpen enn det den i realiteten er, med tanke på at motsigelser mot pedagogens praksis er lite ønskelig. Dette stemmer rimelig godt overens med Bourdieus resonnement om at personene som besitter mest kapital i et felt har «makt» til å definere hva som er riktig og galt. Pedagogene forsvaret med dette sin posisjon i feltet. Det stemmer også med ideen om at dersom man er kommet innenfor et sosialt felt, så disiplineres medlemmene av dette feltet. Det kan altså se ut til at det er de med mest kapital som legger premisene for kommunikasjonen, og man kan dermed stille spørsmålsteget ved hvor reell denne åpenheten er. Pedagogene påvirkes imidlertid også av det sosiale feltet som barnehagen representerer, og de internaliserer også feltets verdier på lik linje som assistentene. Som Bøe (2009) skriver så blir det for ensidig å forbinde ledelse kun med lederens egenskaper, ledelse må ses i sammenheng med den relasjonelle og sosiale konteksten. Lederens måte å være leder på er altså med dette synet påvirket av feltets kultur og forventninger, noe som kan ha betydning for hvordan pedagogen kommuniserer med sine medarbeidere.

Det er interessant å legge merke til at kommunikasjonen og refleksjonen rundt arbeidet i barnehagen og rundt ulike problemstillinger som har med barna å gjøre, er begrenset til avdelingsmøter og personalmøter. I undersøkelsen kommer det frem at det er i disse *formelle*

fora faglige saker blir tatt opp. Delingen av kunnskap og erfaring skjer i liten grad i den daglige driften av arbeidet, der kommunikasjonen hovedsakelig er preget av beskjeder og planlegging av det praktiske innholdet, det vil si hvordan hverdagen skal struktureres. Disse daglige rutinene stimulerer bare i liten grad til refleksjon rundt de faglige problemstillingene og de overlates derfor i stor grad til de pedagogiske lederne. På denne måten får de pedagogiske lederne uintensjonelt beholde den kulturelle kapitalen for seg selv, selv om de uttrykker et behov for en større deling.

Der det er blitt gjort forsøk på å opprette egne fora for diskusjon og refleksjon, er dette blitt arrangert som rene assistentgrupper. Dette peker i retning av at barnehagen viderefører den sosiale kapitalen som *bånd*, det vil si at de som er mest like innenfor et felt bindes sammen og kommuniserer lettest med hverandre. Man vil kunne antyde at dette kan være med på å forsterke den kunnskapskløften som eksisterer mellom de ulike gruppene fordi kommunikasjonen foregår primært innenfor hver profesjon.

Planlegging på pedagogenes premisser

Undersøkelsen viser at assistentene føler seg inkludert i planleggingen av barnehagens innhold og de synes at deres innspill blir hørt og tatt på alvor. Det kan imidlertid se ut til at mye av planleggingen er blitt gjort av pedagogene på forhånd, slik at assistentenes innspill gjelder beslutninger som i mer eller mindre grad allerede er avgjort. Pedagogene er åpne for *innspill*, men bekrefter i intervjuene at det meste av barnehagens innhold er planlagt og bestemt før assistentene blir involvert. Det assistentene er minst inkludert i er planleggingen av årsplanen, der de uttaler at det er styreren og de pedagogiske lederne som i all hovedsak utarbeider den, og at det er de som har det overordnede ansvaret. Dette er også noe som pedagogene bekrefter i intervjuene. Medvirkningen fra personalet, som rammeplanen (2006) påpeker er viktig i planleggingssammenheng, ser ut til å være fraværende for assistentenes del.

HRP påpeker behovet for å se samtlige ressurser som nødvendige for institusjonens virksomhet, den peker på likeverdighet og derav en demokratisk struktur. Undersøkelsen viser at den demokratiske strukturen bare eksisterer i begrenset grad. Assistentene er nemlig ikke der hvor de endelige beslutningene tas. Det ser altså ut til at de ansatte i barnehagen tilstreber det synet og den praksisen som HRP representerer, men at det i virkeligheten gjennomføres kun på et overfladisk nivå.

Selv om feltet er overrepresentert av assistenter, er det rimelig å anta at de med mest

kulturell og sosial kapital, det vil si pedagogene, har størst innflytelse og mest å si i forhold til barnehagens innhold. Dette er i tråd med det Bourdieu sier om kapital og makt. Det å besitte en viss mengde kapital gir tilsvarende makt i feltet, og man får gjennom dette en viss makt over de aktørene som har mindre kapital⁶. I undersøkelsen kommer det frem at førskolelærerne blir premissleverandørene, og assistentene innordner seg deres premisser for å være en del av det sosiale feltet.

Inkludering i pedagogiske oppgaver

I forhold til å inkludere og å bli inkludert i pedagogiske oppgaver som for eksempel observasjoner, kartlegging, dokumentasjon og lignende, varierer erfaring og praksis i de barnehagene som deltok i undersøkelsen. I enkelte tilfeller lar pedagogene assistentene gjennomføre foreldresamtaler, og før samtalerne gjør assistentene observasjoner av de aktuelle barna ut fra standardskjemaer. Undersøkelsen viser imidlertid at disse observasjonene sjelden blir gjennomgått sammen med pedagogene i forkant av foreldresamtalene. Hvis man antar at kunnskapsdelingen i liten grad finner sted, kan man stille spørsmålsteget ved hvilket grunnlag assistentene har for å gjennomføre slike oppgaver. En større deling av kapital ville gitt assistentene et bedre grunnlag for å fortolke observasjonene og reflektere rundt disse.

I Bourdieus begrep om habitus finnes det ulike disposisjoner som man tenker og handler ut fra, og disse er individuelle. De ulike disposisjonene gjør at man tolker situasjoner på ulike måter. For at assistentenes habitus skal kunne utvikles, det vil si at de får nye disposisjoner å fortolke virkeligheten gjennom, trenger de en utvidelse av sin kulturelle kapital. Man kan se det slik at delegeringen av oppgaver som for eksempel observasjoner og gjennomføring av foreldresamtaler, i første rekke handler om en avlastning av en arbeidsbyrde for pedagogene, fremfor at den er med på å utvikle den kulturelle kapitalen og deling av den sosiale kapitalen hos assistentene.

Pedagogene påpeker ansvaret de har som følge av sin stilling, og vektlegger viktigheten av at de setter siste punktum i saker og skriv som skal brukes videre. Habitus, det vil her si hvilke «briller» man fortolker virkeligheten gjennom, blir en viktig side ved problemstillingen om pedagogene fremmer den pedagogiske kompetansen hos sine medarbeidere i barnehagen. Dersom prefabrikkerte skjemaer formulert av pedagogiske ledere danner grunnlaget for observasjonene som antydnet ovenfor, ansporer det i liten grad til konstruksjon av ny viten og kunnskap hos medarbeiderne.

Mangelfull faglig stimulering

Samtlige pedagoger er i undersøkelsen enige om at de kan bli flinkere til å oppmuntre assistentene til å tilegne seg fagstoff, og til å lese litteratur som kan knyttes opp mot arbeidet i barnehagen. I enkelte tilfeller har pedagogene prøvd å få inn faglige saker på avdelingsmøtene, og de mener at det er viktig å få inn andre temaer på møtene enn praktiske beskjeder og planlegging av hverdagen. Det at hver enkelt får følge seg delaktig og viktig er noe som blir nevnt i sammenheng med dette. Dette er i tråd med tenkningen i HRP, der holdningen er at alle skal ses på som likeverdige uavhengig av mengden kapital hver enkelt besitter.

Assistentene bekrefter i undersøkelsen at de ikke blir oppfordret i særlig grad til å lese faglitteratur. Noen opplever å få anbefalinger om artikler, men disse må leses på eget initiativ og blir ikke tatt opp til felles diskusjon og refleksjon. Det ser altså ut til at det bare i liten grad skjer en utveksling av kulturell kapital mellom de ulike profesjonene. Det kan stilles spørsmål om steg ved hvorvidt assistentene ser nytten av å tilegne seg faglitteratur så lenge de ikke får diskutert og reflektert rundt stoffet etterpå.

Assistentene er kjent med rammeplanen og temaheftene, men de bruker disse dokumentene i liten grad i det daglige arbeidet. Trass i en god del praktisk ansvar får de lite faglig stimulans og de knytter arbeidet sitt til egen erfaring og selvlært kunnskap.

Barnehagene er tydelig todelt når det gjelder faglig stimulans. Pedagogene diskuterer faglige problemstillinger på ledermøtene, der assistentene ikke deltar. Barnehagen er altså et sosialt felt der den sosiale kapitalen i stor grad fungerer som bånd og ikke som bro, selv om pedagogene uttaler at de ønsker en større deling av den sosiale kapitalen.

” Barnehagen er ... et sosialt felt der den sosiale kapitalen i stor grad fungerer som bånd og ikke som bro ...

Kulturell kapital likestilt med lang erfaring?

Undersøkelsen viser videre at assistentene tror og mener at deres kulturelle kapital er tilnærmet lik kapitalen til de pedagogiske lederne. Dette begrunnes fra assistentenes side med at de har mye erfaring og lang fartstid i barnehage. I Første steg (nr. 1/2010) uttaler stipendiat Gerd Sylvi Steinnes fra Høgskulen i Volda seg om denne problematikken, hvor hun påpeker at nyutdannede førskolelærere møter en kultur der erfaringsbasert kunnskap veier like mye som teoretisk kunnskap, og at dette er med på å usynliggjøre førskolelærernes kompetanse. Dette synet kan i prinsippet godt stemme overens med intensjonene i HRP.

Det at nyutdannende førskolelærere kan oppfatte at deres kompetanse sidestilles med den praktiske erfaringen til assistentene, kan skyldes flere faktorer. For det første har en nyutdannet og nytilsatt førskolelærer behov for å bli kjent med avdelingen og barnehagen, den kulturen den representerer, de daglige rutinene og personalet. Denne tilpasningen kan ses på som et forsøk fra pedagogenes side på å tilegne seg de kodene som eksisterer i det nye feltet, slik at de kan bli en del av det. For det andre skyver førskolelærerne sin faglige kompetanse i bakgrunnen til fordel for den praktiske erfaringen som også assistentene besitter. Det er først når førskolelærerne har arbeidet i en periode at den faglige kompetansen blir mer relevant, fordi de blir tryggere i sin rolle. Analysene av datamaterialet fra intervjuene er i tråd med

Steinnes' konklusjoner, men dette gjelder bare for de nyutdannede førskolelærerne. Jo lengre tid en førskolelærer har arbeidet på samme arbeidsplass, jo mer vil de kunne dominere over assistentene som en følge av sin kulturelle og sosiale kapital.

I undersøkelsen kommer det frem at assistentene ikke oppfatter seg selv som underordnede arbeidstakere. Dette kan skyldes den såkalte «flate strukturen» som ofte rår i barnehagene. Dette synet bekreftes av de pedagogiske lederne som blant annet peker på at det ikke er vanlig å utfordre assistentene i faglig refleksjon, fordi de oppfatter dette som en «ovenfra og ned»-holdning. Å ha en flat struktur fremheves som noe positivt blant førskolelærerne. Det kan oppfattes som at samarbeidet fungerer bra på grunn av denne flate strukturen, og at det derfor ikke er vanlig å vise sin faglighet i direkte kontakt med assistentene. Å være likeverdige, slik HRP fremhever som viktig i forhold til å få de ansatte til å yte sitt beste, ser altså ut til å være fokuset for barnehagen som institusjon.

På tide å bygge broer

Det synes som om begrepet flat struktur betraktes ut fra ideen om at harmoni er grunnlaget for godt samarbeid. Det man imidlertid kan stille spørsmål om steg ved, er om denne oppfatningen og tilnærmingen fører til kompetanseutvikling blant de ansatte, og dermed økt kvalitet i organisasjonen? Det er betimelig å stille spørsmål om steg ved om denne tilnærmingen er med på å sementere skillene i barnehagen, og at den er et hinder for kompetanseutviklingen? Det er kanskje på tide å tvinge frem mer faglighet i barnehagene gjennom økt deling av kulturell og sosial kapital blant de ulike profesjonene? Dette ansvaret ligger først og fremst hos førskolelærerne, som er i besittelse av den rådende kulturelle og sosiale kapitalen i barnehagene.

Litteraturliste:

Bellika, Elin: Personale med god kompetanse viktigst for kvalitet i barnehagen i Første steg nr 2/ 2010, Utdanningsforbundet, Oslo.
Bolman, L. G. & T. E Deal: Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler, Gyldendal akademisk, 2009, Oslo.
Bourdieu, Pierre: The forms of capital i Richardson, J. G (red): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, Greenwood Press, 1986,

Connecticut.
Bourdieu, Pierre: Viten om viten og refleksivitet, Pax forlag A/S, 2007, Oslo.
Bøe, Marit: Ledelsesutfordringer i barnehagen – med eksempler fra studenters arbeid med pedagogisk dokumentasjon i Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 3/2008, Universitetsforlaget.
Det kongelige kunnskapsdepartement: St.meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen.
Kunnskapsdepartementet: Kompetan-

se i barnehagen, Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010.
Kunnskapsdepartementet: Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2006, Oslo.
Steinnes, Gerd S., i Stian Danielsen og Hung Ngo: Kunnskapskløft rammer barnehagene i Første steg nr. 1/2010, Utdanningsforbundet, Oslo.
Wilken, Lisanne: Pierre Bourdieu, Tapir akademisk forlag, 2008, Trondheim.

- 1 Bellika, Elin: Personale med god kompetanse viktigst for kvalitet i barnehagen i Første steg nr 2/ 2010, Utdanningsforbundet, Oslo
- 2 Bolman, L. G. & T. E Deal: Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur sosiale relasjoner, politikk og symboler, Gyldendal norsk forlag AS, 2009, Oslo
- 3 Wilken, Lisanne: Pierre Bourdieu, Tapir akademisk forlag, 2008, Trondheim
- 4 Bourdieu, Pierre: Viten om viten og refleksivitet, Pax forlag A/S, 2007, Oslo
- 5 Bourdieu, Pierre: The forms of capital i Richardson, J. G (red): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, Greenwood Press, 1986, Connecticut
- 6 Bourdieu, Pierre: Viten om viten og refleksivitet, Pax forlag A/S, 2007, Oslo

Nyttige nettsider:

www.nordiskbarnehageforskning.no
www.medvirkning.no

For alle ansatte i barnehagen:

Konferanse og konkurranse

Konferansen *Forskerspirer i barnehagen* arrangeres igjen 7. og 8. februar 2011.

I den forbindelse arrangeres også fotokonkurransen om de beste forskerspire-situasjonene i barnehagen – vinn 5000 kroner!

I fotokonkurransen inviterer Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen (Naturfagsenteret) dem som vil delta til å levere ett eller flere bilder med tilhørende kort beskrivende tekst over temaet forskerspiresituasjoner i barnehagen. Det er et vilkår at bildene som leveres inn, kan benyttes av Naturfagsenteret på senterets nettsider og i dets tidsskrifter, og det betyr at det må foreligge foreldregodkjenning for de bidragene som leveres inn.

De to beste bidragene premieres med 5000 kroner! Innleveringsfristen er 1. desember, og innlevering skjer til førsteamanuensis Anne Lea ved Naturfagsenteret, anne.lea@naturfagsenteret.no. Husk å oppgi fotografens navn.

Konferansen

Bidragene til fotokonferansen vil selvsagt få sin behørlige plass på konferansen, som ellers er en blanding av foredrag og aktiviteter. I februar, som på de tidligere konferansene, vil noen barnehager presentere eksempler på spennende naturfaglig arbeid.

- En barnehagedag byr på små og store opplevelser og kommentarer fra barn, sier Lea. - Barn erobrer verden, utforsker og undersøker. Læring i naturvitenskap involverer barn som finner ut noe ved egen aktivitet og som skaper forståelse ved hjelp av egen tankegang. Små ting vi ikke tenker over kan bli en liten oppdagelse.

En tidligere konferansedeltaker er meget entusiastisk på vegne av konferansen.



- Forskerspirer i barnehagen tar arbeidet med små barn på alvor, sier førskolelærer Sondre Bjæberg ved Ragnas hage barnehage i Oslo. - Foredragsholderne er både fagfolk med sine kunnskaper og kompetanser, og førskolelærere med sitt daglige arbeid med barn. Denne blandingen er meget inspirerende.

I Ragnas hage barnehage har barn og førskolelærere blant annet arbeidet med fugler og fuglemat, og med menneskekroppen og tyngdekraften.

Påmelding fra 1. november

Konferansen *Forskerspirer i barnehagen* er som tidligere gratis for alle typer ansatte i barnehagen. Arrangører er Naturfagsenteret og Utdanningsforbundet, og konferansen holdes i Lærernes hus, Osterhaus' gate 4A i Oslo.

Denne toåringen betraktet konsentrert hva som skjedde i sugerøret når han sluttet å suge. Til slutt sa han begeistret "Det går ned!" At saften i sugerøret renner ned kan være gylne øyeblikk for voksne til å utforske sammen med barn (foto/copyright Naturfagsenteret).

Adgangen til å melde seg på åpnes 1. november. Deretter gjelder prinsippet først til mølla får først malt!

Påmelding skjer via www.utdanningsforbundet.no/kurs.

Interesserte finner mer informasjon på www.naturfag.no. Spørsmål kan rettes til anne.lea@naturfagsenteret.no, og til Marianne Agedal, marianne.agedal@utdanningsforbundet.no.



Våre kurs er lyskilder i høstmørket

La ikke høsten kun bli en transportetappe fram mot jul. Ta med deg gode kolleger til ett av våre kurs – du finner sikkert noe som passer for deg.

Skriv, førskolelærer!

Påmeldingsfrist: Nå!

Tid: Fredag 15. oktober.

Sted: Lærernes hus,

Osterhaus' gate 4A i Oslo.

Kursets tittel: *Den skrivende førskolelærer.*

Kursholdere er Dagmar Cejka, Marianne Irgens Hagen, Lene Chatrin Hansen, Mette Vaagan Slåtten og Arne Solli – de fleste av forfatterne av boken *Den skrivende førskolelærer – om profesjonalitet og praksis* (Fagbokforlaget 2009).

Relasjonskompetanse

Påmeldingsfrist: Nå!

Tid: Mandag 25. – tirsdag 26. oktober.

Sted: Lærernes hus,

Osterhaus' gate 4A i Oslo.

Kursets tittel: *Relasjonskompetanse i skole og barnehage.*

Foredragsholder er Ingrid Lund,

universitetslektor ved Universitetet i Agder.

Dette kurset inngår i Utdanningsforbundets spesialiseringsordning i pedagogisk-psykologisk rådgivning.

Foreldre, barn og terapeut

Påmeldingsfrist: 18. oktober.

Tid: Mandag 8. – tirsdag 9. nov.

Sted: Lærernes hus, Osterhaus' gate 4A i Oslo.

Kursholder er Haldor Øvreide, spesialist i klinisk psykologi. Dette kurset inngår i Utdanningsforbundets spesialiseringsordning i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Kurset handler om såkalte triangulerte samtaler, det vil si trekanter mellom foreldre, barn og terapeut.

Om foreldresamarbeid

Påmeldingsfrist: 13. oktober.

Tid: 10. november.

Sted: Rica Maritim Hotel i Haugesund.

Kursets tittel: *Hvor er hjelpen når den trengs? Om foreldresamarbeid.*

Kursholder er Emilie Kinge, førskolelærer og spesialpedagog.

En sentral problemstilling er: Hvordan bedre dialogen mellom barnehage/skole/støtteapparat og foreldre når barnet strever?

Yrkesetikk og utfordringer

Påmeldingsfrist: 1. oktober.

Tid: Torsdag 28. oktober.

Sted: Lærernes hus,

Osterhaus' gate 4A i Oslo.

Kursets tittel: *Yrkesetikk for førskolelærere og styrere – utfordringer og dilemmaer i barnehagen.*

Kursholder er Kristin Rydjord Tholin, førstelektor ved Høgskolen i Vestfold og forfatter av boken *Yrkesetikk for førskolelærere* (Fagbokforlaget 2008).

Styrerkonferansen

Se nest siste side!

Vil du vite mer

eller melde deg på ett eller flere kurs?

Les på www.utdanningsforbundet.no/kurs

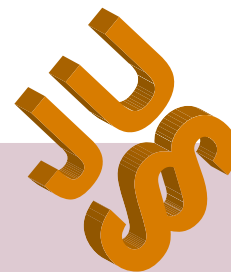
Du kan sende brev til Utdanningsforbundet, postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, eller ring

24 14 20 00





Av **Kirsten Bache Dahl** advokat i Utdanningsforbundet



Arbeidsavtaler med prøvetid

Tilsatte i barnehager er underlagt arbeidsmiljølovens (AML) bestemmelser. Dette gjelder enten barnehagen er offentlig eller privat. Regler om oppsigelsesvern i arbeidsavtaler med en bestemt prøvetid er gitt i AML § 15-6.

Det er i dag helt vanlig at styrere, førskolelærere og pedagogiske ledere tilsettes på en bestemt prøvetid, som i utgangspunktet ikke kan være lenger enn seks måneder.

Dersom arbeidstaker har vært fraværende fra arbeidet i prøvetiden, kan arbeidsgiver forlenge den avtalte prøvetiden ut over seks måneder med en periode som tilsvarer lengden av fraværet. Slik forlengelse kan bare skje når arbeidstaker ved tilsettingen er skriftlig orientert om adgangen til dette og arbeidsgiver skriftlig har orientert arbeidstaker om forlengelsen innen utløpet av prøvetiden. Det er ikke adgang til ensidig forlengelse fra arbeidsgivers side ved fravær som er forårsaket av arbeidsgiver.

Det kan avtales prøvetid også ved midlertidige tilsetninger, typisk ved vikariater. Det kan

ikke avtales ny prøvetid ved fast tilsetting i samme stilling eller i stilling i samme virksomhet som i det vesentlige er likeartet den arbeidstakeren har vikariert i. Dette betyr at dersom en pedagogisk leder har vikariert i ett år i en barnehage i kommunen, og deretter får fast tilsetting i denne eller en annen barnehage i samme kommune, er det ikke anledning til å avtale prøvetid i den faste stillingen.

Oppsigelsestid – prøvetid

Oppsigelsestiden i arbeidsforhold med en bestemt prøvetid er etter loven 14 dager, med mindre en lengre frist er avtalt, noe som ikke er vanlig. Oppsigelsesfristen regnes fra dato til dato, altså fra det tidspunkt oppsigelsen er kommet frem til arbeidstakeren.

Til sammenlikning er oppsigelsestiden etter prøvetidsperioden normalt tre måneder for barnehagetilsatte, og fristen regnes fra den

1. i måneden etter at oppsigelsen er kommet frem til arbeidstakeren.

Blir en arbeidstaker som skriftlig er tilsatt på en bestemt prøvetid, sagt opp, må oppsigelsen for det første bli gitt slik at den kommer frem til arbeidstakeren innen prøvetidens utløp.

Oppsigelsen må dessuten være begrunnet i arbeidstakerens tilpasning til arbeidet, faglige dyktighet eller pålitelighet. Det kreves følgelig noe mindre å si opp en arbeidstaker i prøvetiden, enn etter prøvetiden, da lovens strenge saklighetskrav kommer til anvendelse.

I prøvetiden forutsettes det at arbeidstaker skal gis instruksjon, veiledning og opplæring. Dersom arbeidsgiver ikke kan dokumentere at det er gitt tilbakemelding og veiledning, vil dette kunne medføre at oppsigelsen ikke er lovlig. Omfanget av instruksjon og veiledning avhenger av hva slags stilling det er og hvilken erfaring arbeidstaker har. En styrer eller pedagogisk leder må for eksempel ha fått anledning til å tilpasse seg og vise at han eller hun kan fylle stillingen. Dersom arbeidsgiver oppdager forhold hos arbeidstakeren som krever endring eller justering, må dette tas opp med arbeidstakeren i god tid før prøvetiden er gått ut, slik at arbeidstakeren får mulighet til å justere seg.

Samarbeidsvanskeligheter som oppstår i prøvetiden, er et forhold som arbeidsgiver må være våken for og forsøke å løse, og det må også stilles forholdsvis strenge krav til en stor arbeidsgiver som en kommune, med forventet profesjonell kompetanse.

I tilfelle søksmål

Dersom en arbeidstaker er uenig i en oppsigelse fra arbeidsgivers side, og derfor har krevd forhandlinger eller reist søksmål, har arbeidstakeren rett til å fortsette i stillingen så lenge oppsigelsessaken verserer, det vil si inntil det foreligger en rettskraftig avgjørelse om at oppsigelsen var saklig begrunnet.

Når oppsigelse skjer i prøvetiden, har arbeidstakeren ikke rett til å fortsette i stillingen ut over oppsigelsestiden på (normalt) 14 dager. Arbeidstakeren har samme rett som andre til å kreve forhandlinger og reise søksmål, og på denne måten bestride oppsigelsen. Dersom arbeidstakeren gis medhold i at oppsigelsen var urettmessig, vil det normalt føre til at arbeidstakeren tilkjennes erstatning for tapt arbeidsinntekt.

”Samarbeidsvanskeligheter som oppstår i prøvetiden, er et forhold som arbeidsgiver må være våken for og forsøke å løse, og det må også stilles forholdsvis strenge krav til en stor arbeidsgiver som en kommune, med forventet profesjonell kompetanse.

Meld deg på Styrerkonferansen 22. – 23. november

i Stavanger (Clarion Hotel Stavanger)

Påmeldingsfrist 25. oktober

Program

mandag 22. november

Velkommen

Åpning ved Mimi Bjerkestrand, leder av Utdanningsforbundet.



Vær hilset

Statssekretær Lisbet Rugtvedt hilser konferansen på vegne av Kunnskapsdepartementet. Foto: Bjørn Sigurdson, Scanpix



Barnehage og samfunn

Ivar Frønes, professor ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo, redegjør for *Barnehagens betydning for samfunnsutviklingen*.



Kvalitet

Hillevi Lenz Taguchi, sosiolog og dosent ved Stockholms universitet, klargjør hva som er hennes syn på *Kvalitet i barnehagen*.



Kvalitet i praksis

Styrer Liv M. Hjertø (t.v.) i Jønningheia barnehage i Sandnes, og styrer Annette Halvorsen Skjæveland i Figgjo barnehage, også i Sandnes, forteller om hvordan de arbeider med kvalitet i barnehagen.



tirsdag 23. november

Et tilbud til alle barn

Utvalgsleder Loveleen Rihel Brenna redegjør for innholdet i Brenna-utvalgets innstilling, som foreligger på dette tidspunktet.



Nordbrønd kommenterer

Brit Nordbrønd, høyskolelektor ved Høgskolen i Oslo, kommenterer Brennans redegjørelse.



Balansekunst

Ann Ingjerd Kanestrøm er styrer for Rygin barnehage i Oslo. Hun er sammen med Anne Haakonrud forfatter av boken *Styreren – en balansekunstner*, og denne balansekunsten er også Kanestrøms tema på konferansen.



Det koster penger!

Trond Erik Lunders tema er barnehagefinansiering. Lunder er forsker og samfunnsøkonom ved Telemarksforskning i Bø i Telemark, og han har vært med på å skrive rapporten *Kostnadsforskjeller i barnehagesektoren* (2008).



Kartlegging

Monika Röthle, førstelektor ved Universitetet i Stavanger, tar for seg *Kartlegging i barnehagen*.



Kartlegging i praksis

Styrer Margarethe Fosmark (t.v.) og pedagogisk leder Anne Margrethe Sakkestad fra Mariamarka barnehage i Stavanger forteller om sine erfaringer med kartlegging.



Den viktige styreren

Anne Lea, førsteamanuensis ved Naturfagsenteret ved Universitetet i Oslo fastslår at *Styreren gjør en forskjell*.



Avslutning og hjemreise.

Og om kvelden går vi i teatret!



Og om kvelden mandag går vi i Rogaland Teater og ser forestillingen *Firmafesten*. 375 billetter er reservert, så meld din interesse snarest!

Gå inn på

www.utdanningsforbundet.no/kurs

Der finner du det du trenger av praktiske opplysninger vedrørende hotellbestilling, m.m. Der finner du også påmeldingsskjemaet.

Du kan også melde deg på ved å sende e-post til konferanse@utdanningsforbundet.no.

Praktiske spørsmål: Ring 24 14 20 00 eller 957 84 241 og spør etter Aud Jansson, Brit Adam eller Per Arthur Halvorsen – da får du svar!

Returadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet
Postboks 9191, Grønland
0134 Oslo

NÅ PÅ NORSK:

BØKER FRA REGGIO EMILIA

Over hele verden har pedagoger hentet inspirasjon fra den pedagogiske filosofien som er utviklet i Reggio Emilia i Nord-Italia. Som en Sareptas krukke kan bøkene derfra være en kilde til inspirasjon, arbeidslyst og glede.



Carlina Rinaldi

BARNS RETTIGHETER — EN REISE

SETT MED BARNES ØYNE

Boken fremhever barns rett til anerkjennelse som aktive bidragsytere i verden. Deres bidrag skjer i interaksjon med andre barn, med voksne, med ideer og med objekter. Slik er de med på å konstruere sin egen virkelighet og sine egne erfaringer. I denne boken får barnas egne stemmer komme frem i form av tegninger og uttalelser.

ISBN 978-82-450-0794-7 | Kr 198,- | 72 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 samler Carlina Rinaldis viktigste artikler, foredrag og intervjuer fra 1994 og frem til i dag. Hver tekst har en introduksjon med forklaringer. En rekke tema tas opp, som kreativitet, dokumentasjon og barns og foreldres innflytelse på barnehagens hverdag.

ISBN 978-82-450-0857-9 | Kr 319,- | 239 sider

Reggio Children

BARN, KUNST, KUNSTNERE

BARNES EKSRESSIVE
SPRÅK – ALBERTO BURRIS
KUNSTNERISKE UTTRYKK

Denne boken er et «kommentert besøk» på utstillingen Barns ekspressive språk – Alberto Burris kunstneriske uttrykk, hvor arbeidene fra småbarnsbarnehager, barnehager og barneskoler ble stilt ut.

Vi har valgt å publisere materialet slik de ble presentert på utstillingen, og har bare lagt til noen generelle refleksjoner før hvert prosjekt samt enkelte kommentarer underveis når vi har følt at den utstilte dokumentasjonen burde utdypes og klargjøres. I tillegg til tekstene fra utstillingen har vi lagt ved noen bidrag som utdyper forholdet mellom barnehage og by, barn og kunst, pedagogikk og atelier.

ISBN 978-82-450-0919-4 | Kr 349,- | 160 sider

BESTILLING

- ordre@fagbokforlaget.no
- www.fagbokforlaget.no
- faks 55 38 88 39

Se flere bøker på www.fagbokforlaget.no



FAGBOKFORLAGET