

3 | 2012

Møt Ingrid Pramling
Samuelsson

Bli med til
Svartlamon

Et pionérprosjekt for
barnehage og skole:
SKOLEKLAR

Debattstoff
og bokstoff

Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET

Les om
styrer-
konferansen
22. og 23.
oktober



Ledelse mellom tillit og kontroll



(foto: Tore Brøyn)

www.blogg.regjeringen.no/framtidensbarnehage

Merk deg denne portaladressen. Kunnskapsdepartementet inviterer til debatt i forbindelse med en ny stortingsmelding om barnehagen, en melding som vil komme i løpet av vinteren. Ta invitasjonen på alvor og bli med i debatten om hvorledes framtidens barnehage bør arte seg og se ut. KD har også opprettet en twitterkonto til bruk i denne debatten: twitter:#kunnskapsbanken.

Tirsdag 21. august inviterte KD til et tretimersseminar i den såkalte Kunnskapsbanken i forbindelse med arbeidet med den kommende meldingen om framtidens barnehage. Stinn brakke! Det ble da også en svært spennende kompaktforestilling av høy kvalitet – all ære til KD og til statsråd Kristin Halvorsen som ledet seminaret. Det ble et seminar der enhver fant noe å være enig og uenig i.

Terje Ogden, forskningsdirektør ved Atferdssenteret/Unirand ved Universitetet i Oslo, påpekte at barnehagen *også* er skoleforberedende, og har en forebyggende funksjon i forhold til vanskeligstilte og utsatte barn – et innlegg i kartleggingsdebatten. Han påpekte at rammeplanen mangler retningslinjer for tidlig innsats og at den ikke sier noe om hva barnehagen selv kan bidra med overfor barn som trenger tidlig innsats – for «utsatte barn har dårlig tid», som han sa.

Haldis Holst, nestleder i Utdanningsforbundet og engasjert i internasjonalt arbeid på toppnivå innen Education International, konstaterte at trenden innen EI-landene er å se barnehagen som en del av utdanningspolitikken og ikke som en del av familiepolitikken – som hos oss. Samtidig sa hun at barnehagen er mer enn utdanning, den er også en kulturaktivitet. Det enkelte lands nasjonale kultur vil alltid prege barnehagen, slik den vil prege landets skoler, sa hun.

Jon Christian Fløysvik Nordrum, jurist og medlem av Øie-utvalget som la fram forslag til ny barnehagelov tidligere i år, spurte om vi egentlig har forsøkt å svare på spørsmålet *hva er* (egentlig) barnets beste? Han foreslo at kanskje barnets beste – hva nå det er – også er de voksnes beste! Han sa at når han hadde avlevert sin lille sønn i barnehagen og visste at der ville sønnen stortrives, kunne han i oppløftet stemning dra til jobb og for å yte 100 prosent! Men dersom han hadde den minste lille mistanke om at sønnen kanskje ikke hadde det bra, ville tanken plage ham dagen igjennom og han ville kanskje bare yte 50 prosent, eller 30! Et klart innspill i det viktige spørsmålet samarbeid barnehage og foreldre.

Ettersom Nordrum hadde erfaring med lovgivning som regulerer fiskeoppdrettsanlegg, fant han det for øvrig litt besynderlig at oppdrettsfiskens psykososiale miljø, for å si det slik, er omfattet av et svært omfattende lovverk, mens barns psykososiale miljø i barnehagen er lovregulert i svært beskeden grad i sammenligning!

Det vil føre for langt å berøre alle innlegg som ble holdt på seminaret, og kanskje vil noen mene jeg ikke en gang har berørt de viktigste, men poenget mitt er jo dette: Når KD nå inviterer alle interesserte til å kaste seg inn i debatten om framtidens barnehage, så grip sjansen med begge hender! Det er nå muligheten er der til å påvirke det som skal komme på trykk i en stortingsmelding!

Arne Solli

Første steg

Et tidsskrift for førskolelærere
utgitt av



Ansvarlig redaktør:

Arne Solli
arnsol@udf.no
tlf 24 14 23 51 | 24 14 20 00,
913 72 699

Abonnements- og annonsekonsulent:

Markedskonsulent Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no
tlf 24 14 23 53

Grafisk design og illustrasjon:

Karl Rikard Nygaard
karl.rikard@nygaard-martinsen.no
tlf 48 28 68 08

Trykk:

Ålgård Offset AS
Opstadveien 7, 4330 Ålgård

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.

Bekreftet opplag:

ifølge Fagpressens Mediekontroll:
25887

Styrerkonferansen 2012

- 04** Programmet
- 06** Mimi Bjerkestrand vil ha lederutdanning på masternivå for styrerne.
- 08** Kristin Halvorsen lover barnehagelærer-utdanning med mer vekt på ledelse.
- 10** Kvaliteten på resultatet avgjør, sier Unn Tonje Mostad om temaet tidstyveri.
- 11** Tillit består av evne, velvilje og integritet, sier Øyvind Kvalnes.
- 12** Emilie Kinge nekter å si blankt nei til kartlegging.
- 14** Den politisk styrte barnehagen er kommet for å bli, men utdanningens kvalitet er utdanningenes eget ansvar, sier Mette Vaagan Slåtten og Ann Kristin Larsen.

Reportasjer og intervjuer

- 18** Bli med til Baneveien barnehage i Sarpsborg, vinner av Forskerfrøprisen 2011.
- 20** Ellen Beate Hansen Sandseter er blitt europeisk barnehageutvikler.
- 24** Møt Ingrid Pramling Samuelsson, en lobbyist for barnehagen.
- 28** Dagens barnehage befinner seg på Svartlamon i Trondheim.

Fagartikler

- 32** Nær 14 prosent av barnehagebarna har spesielle behov. Det pedagogiske personalets kompetanse i forhold til disse barna er i hovedsak god nok, men kan i enkelte tilfeller bli bedre, ifølge Nasjonalt folkehelseinstitutt Barnehageundersøkelse.
- 34** Hvilke ferdigheter hos barn er viktigst for en god skolestart? spør Mona Erga Olsson og Arne Mæland, førskolelærere og forskerassistenter i SKOLEKLAR-prosjektet.



Styrer Unn Tonje Mostad (t.h.) i Lønnås barnehage i Bærum, her sammen med faglig veileder Mette Vignæs, mener forskjellige oppgaver må vurderes ut fra hvilke kvalitative følger de får, før de dømmes ut som tidstyveri.

Innspill til debatt

- 38** **Innspill:** Therese Engen og Anikke Hagen vil gi kunnskapsområdet *Natur, helse og rørsle* 40 studiepoeng.
- 40** **Innspill:** Ta kampen opp mot kartlegging, oppfordrer Kjartan A. Belseth.
- 42** **Innspill:** Flere pedagoger er bedre enn kartleggingsverktøy, sier Kathrine Mathilde Fagereng.
- 44** **Synspunkt:** Sissel Hedvig Lilletvedt og Hilde Romarheim banker løs på TRAS.
- 48** Åse Kari H. Wagner svarer Lilletvedt og Romarheim.
- 50** **Replikk:** Frode Søbstad svarer Ingeborg Tveter Thoresen – se hennes innspill i forrige nummer.
- 51** **Ytring:** Gerran Tangye frustreres over førskolelærernes utydelighet i den offentlige debatten.
- 60** **Opprop:** I oppropet *Fra barndom til faktura – eller barneperspektivet som forsvandt*, mener 13 fagfolk, blant dem Jesper Juul, at dansk barnehagepolitikk er ute på fullstendig ville veier – dette er leseverdig også sett med norske øyne.

Nye bøker

- 53** Kirsten Flaten anmelder *Selvfølelsen hos barn og unge* av Guro Øiestad.
- 54** Peter Østergaard Andersen anmelder *Mestrer, mestrer ikke – Jakten på det normale barnet* av Mari Pettersvold og Solveig Østrem.
- 56** Otto Laurits Fuglestad anmelder *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* av Ann Elise Rønbeck (red.).
- 58** Ann Ingjerd Kanestrøm anmelder *Digitalt fortalte historier. Refleksjon for læring* av Kristin Holthe Haug, Grete Jamissen og Carsten Ohlmann (red.).

Faste spalter

- 22** **Kjetils hjørne:** Kjetil Steinsholt drøfter forholdet mellom klokkeid og barns tid i lek.
- 52** **Under Lenes lupe:** La barna leke! lyder Lene Chatrin Hansens budskap.
- 59** **Kontaktforum barnehage:** Frank Bergli skriver om framtidens barnehage.
- 62** **Jus:** Kirsten Bache Dahl skriver om foreldelse av lønnskrav.
- 63** **Med styrerblikk:** Ann-Kristin Lunde anbefaler Østersund barnehages «Alle med»-prosjekt.

Styrerkonferansen 2012:

Ledelse mellom tillit og kontroll

Oslo Kongressenter

(Folkets hus på Youngstorget)

22. og 23. oktober

Arrangør: Utdanningsforbundet

På-
melding
nå!

Mandag 22. oktober

09.00 – 10.00 Registrering

10.00 – 10.15 **Kunstnerisk åpning**

10.15 – 10.30 **Mimi Bjerkestrand**, Utdanningsforbundets leder, åpner konferansen.

Se intervju side 6.

10.30 – 11.00 **Kunnskapsminister Kristin Halvorsen:**

Ledelsesutfordringer for styrere og skoleledere.

Se intervju side 8.



11.00 – 11.45 **Øyvind Kvalnes:** *Ledelse mellom tillit og kontroll.*

Kvalnes er filosof og førsteamanuensis ved Høyskolen BI i Oslo.

Se intervju side 11.

11.45 – 12.15 **Pause**

12.15 – 13.00 **Jan Spurkeland:**

Relasjonsledelse – kommunikasjon gjennom dialog.

Spurkeland er forfatter og tidligere rektor og skolesjef, og tidligere personalsjef og lederutvikler i Statoil.



13.00 – 14.00 **Lunsj**

14.00 – 14.45 **Jeanette Schou:**

Styreren – leder og veileder.

Schou er styrer i Sagaskogen barnehage i Ås kommune i Akershus.



14.45 – 15.15 **Pause**

15.15 – 16.00 **Marit Gjervan:** *Ledelse i flerkulturelle barnehager.*

Gjervan er seniorrådgiver ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, medforfatter av boken *Se mangfold!* (Cappelen Akademisk Forlag 2006). Hun satt også i Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy, oppnevnt av KD.



Tirsdag 23. oktober

09.00 – 09.45 **Heidi Nicolaisen:**

Tidstyver i barnehagen – en utfordring for styrerne.

Nicolaisen er forsker ved Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon (Fafo) og medforfatter av *Tidstyver i barnehagen – Tidsbruk i barnehager i bydel Alna* (Fafo-rapport 2012:01, se Første steg nr. 1/ 2012).



09.45 – 10.30 **Kommentarer:**



**Bente Aronsen,
Unn Tonje Mostad og
Mette Vaagan Slåtten**

Aronsen er avdelingsdirektør i Kunnskapsdepartementet, Mostad er styrer i Lønnås barnehage i Bærum – se intervju side 10, og Vaagan Slåtten er førstelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus – se artikkel side 14.

10.30 – 11.00 **Pause**

11.00 – 12.00 **Jan Kampmann:**

Barnehagen som kulturell møteplass.

Kampmann er professor ved Roskilde universitet i Danmark.



12.00 – 13.00 **Lunsj**

13.00 – 15.15 **Parallele sesjoner:**



a) **Emilie Kinge:** *Forventninger og verdier – styrerens ansvar og oppgaver.*

Styreren har ansvaret for de sentrale verdidiskusjonene og for å sikre gode prioriteringer. Hva er til barnets beste? Hvordan forholder vi oss til temaet testing, kartlegging og dokumentasjon i barnehagen? Kinge er spesialpedagog, forfatter og veileder. Se intervju side 12.



b) **Jørgen Frost:** *Overgang barnehage – skole.*

Sesjonen tar utgangspunkt i et utviklingsperspektiv på læring. Hvilke områder er sentrale i arbeidet for å få til en best mulig sammenheng mellom det pedagogiske arbeidet i barnehagen og skolen?

Frost er professor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

15.15 – 16.00

Henrik Syse:

Profesjonsetikk i praksis. Ledelsens betydning.

Syse er filosof og seniorforsker ved Institutt for fredsforskning (PRIO).



Slutt!

Du kan fortsatt ha sjansen!

Påmelding og mer informasjon:
www.utdanningsforbundet.no/kurs

Påmelding og praktiske spørsmål:
konferanse@utdanningsforbundet.no

Du kan også kontakte
Aud Jansson eller
Per Arthur Halvorsen,
tlf 24 14 20 00.



*Gratis
materiell til
alle som melder
seg på!*

BLI MED PÅ
SOLSIKKEAKSJONEN 2012
OG GI BARN I PERU ET TRYGT HJEM

Solsikkeaksjonen 2012 er en innsamlingsaksjon til inntekt for den nye SOS-barnebyen i Juliaca i Peru.

Solsikken er SOS-barnebyers symbol for barn som hjelper andre barn, på tvers av landegrenser.

Alle barnehager som deltar i Solsikkekasjonen 2012 kan kalle seg en Solsikkebarnehage. Få flott gratis materiell til aksjonen; film, ressurshefte, CD, plakater, klistremerker, spill og eventyr.

Meld dere på www.sos-barnebyer.no/solsikkeaksjonen



Forbundsleder Mimi Bjerkestrand:

– Styrere må få tilbud om lederutdanning på masternivå

– Styrerstillingen er blitt så krevende at en styrer, som har en treårig barnehagelærerutdanning på bachelornivå som grunnlag, må få tilbud om en lederutdanning gjennom et toårig masterløp i tillegg, sier Utdanningsforbundets leder Mimi Bjerkestrand, som åpner årets styrerkonferanse.

Mimi Bjerkestrand tar utgangspunkt i tittelen på konferansen, en tittel som hun sier henspiller på noen av de store utfordringene innen utdanningssektoren generelt: – Forholdet mellom tillit og kontroll dreier seg om at våre styresmakter skal ha tillit til våre lærere, men de samme styresmaktene har også behov for kontrollsystemer slik at de kan vurdere resultatene av yrkesutøverens arbeid.

– Slik barnehagesektoren har fungert, har tilliten til barnehagelærerne fra styresmaktens side vært svært stor. De har i liten grad krevd resultater eller dokumentasjon av resultater av barnehagelærernes arbeid. De har hatt tillit til at utdannede og kompetente barnehagelærere ledet av kvalifiserte styrere har utført oppdraget på tilfredsstillende vis på vegne av samfunnet. Nå er det imidlertid en endring, sier Bjerkestrand.

– Barnehagen er blitt en utdanningsinstitusjon som gir tilbud til nesten alle barn. Mynlighetene ser nødvendigheten av å tydeliggjøre barnehagens utdanningsmandat. Det er kanskje i denne sammenhengen vi må forstå nye krav til dokumentasjon av barnehagelærernes arbeid, sier hun.

Lønnsomhet må dokumenteres

Bjerkestrand viser til NPM, New Public Management-ideologien for styring av offentlig sektor, inkludert utdanningssektoren: – Ifølge NPM skal mål formuleres nasjonalt, mens man lokalt skal ha frihet til å utforme, utøve og iverksette målene. I den forbindelse trenger

styresmaktene kontrollsystemer for å se om målene nås. Ut av denne tankegangen springer både PISA (= Programme for International Student Assessment, Red.s anm.) og andre kontrollsystemer.

– Barnehagesektoren har tidligere ikke vært særlig berørt av denne ideologien, men nå blir den det i økende grad, sier hun. – Da er det viktig at styrere og barnehagelærere holder fast ved de arbeidsmåtene og den kompetansen de har ervervet gjennom utdanning og erfaring. Det er det gode arbeidet styrerne gjør som gjør dem fortjent til tillit. De må vise seg tilliten verdig.

– Dette handler også om penger, om økonomi. Samfunnet bruker svært mye penger, mer enn noen gang før, på barnehagesektoren, og da er det ikke overraskende at barnehagen må vise hva samfunnet får igjen for denne pengebruken, sier hun. – Politikerne er opptatt av om det er lønnsomt å investere så mye i barns liv. For eksempel er de opptatt av om barnehagebarn får bedre resultater på skolen.

Merkantilt ansatte

Fafo-rapporten *Tidstyrer i barnehagen – tidsbruk i barnehager i bydel Alna* (se Første steg nr. 1/2012 side 15) slår fast at svært mange styrere føler seg fanget av administrative oppgaver som effektivt holder dem borte fra pedagogisk arbeid i barnehagen. Redusert bemanning i barnehagene mange steder er med på å skape ekstra administrative oppgaver for styrerne.

– Når det blir slik, tvinges styrerne til feil-

prioriteringer, sier Bjerkestrand. – Styrerne må ha tid til å være der hvor barn og ansatte er. Jeg mener ikke at styreren skal overta oppgavene til avdelingens pedagogiske leder, men skal styreren kunne fungere pedagogisk ledende i barnehagen, må hun ha god kontakt med det pedagogiske arbeidet som gjøres i avdelingene.

– Når styrerne er belastet med altfor mange administrative oppgaver, må løsningen være at de må få kunne overføre oppgaver til merkantilt personale. Det må være unødvendig at det er styreren som må bruke tid på å innrapportere tall og annen styringsinformasjon.

I dette spørsmålet mener hun at dagens tendens med til dels svært store barnehager, i kombinasjon med en rask teknologiutvikling som muliggjør automatiserte administrative rutiner, vil være til gunst for styrerne.

– Med større enheter følger også en større økonomi, og dermed bedre muligheter for å ansette merkantilt personale som med fordel kan ta hånd om alle typer innrapporteringsrutiner. Takket være ny teknologi kan mye av slikt også gjøres på kommunenivå, sier hun.

Det kan også hende at barnehagen har behov for andre typer pedagogiske stillinger, som faglige utviklere, personalutviklere, prosjektarbeidere, eller assisterende styrere, men Bjerkestrand gjør det klart at en barnehage har bare én leder, nemlig den kvalifiserte styreren (eventuelt den daglige lederen eller enhetslederen, som styreren kalles i mange barnehager).

– I tillegg er det faktisk nødvendig å tenke grundig igjennom hva slags rapporter og hva slags dokumentasjon som må formidles fra barnehage- til kommunenivå, det vi kaller styringsinformasjon, sier hun. – Kanskje kommunenivået får langt mer enn det trenger? Hva brukes egentlig dokumentasjonen til?

Barnehagen og foreldrene

Barnehagen skårer høyt i alle brukerundersøkelser når det gjelder foreldreformidling. Barnehagen er generelt flink til å stille seg åpen og inkluderende overfor foreldrene, og barnehagen er antakelig den delen av utdanningssystemet der foreldresamarbeidet gis mest tid.

– Det barnehagelærerne kanskje kan bli flinkere til, er foreldresamarbeid om barnehagens innhold, og ikke bare om de praktiske, daglige tingene. Vi er ikke alltid så flinke til å involvere foreldrene i det pedagogiske arbeidet, slik at de får en dypere forståelse av hva barnehagen driver med, sier Bjerkestrand. – Foreldrene trenger jo også kunnskaper dersom de skal kunne stille krav – krav til både barnehagen og ikke minst politikerne.

Ikke minst ønsker hun seg foreldrenes støtte

i arbeidet for høyere pedagogtetthet i norske barnehager: – Vi har vært på jumboplass i Norden i alle år, og slik kan det ikke fortsette. Alle bør ha en forventning om at i framtidens barnehage kommer minst 50 prosent av de ansatte til å være barnehagelærere. Jo mer foreldrene engasjerer seg i denne saken, jo forttere vil vi forhåpentlig komme dit. Skal foreldrene kunne gjøre en innsats, trenger de imidlertid gode kunnskaper om det som gjøres av pedagogisk arbeid.

Styrerutdanning

– Alle som er i styrerstillinger må få et tilbud om et minimum av videreutdanning, sier Bjerkestrand. – Mange styrere har alt på privat basis tatt forskjellige former for lederutdanning.

Hun synes Kunnskapsdepartementets utdanningsprogram *Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager* er svært bra, men hun sier at tilbudet må utvides slik at det kan bli et tilbud til flere, og raskere.

– Så krevende som styrerstillingen er blitt, trenger styreren sin barnehagelærerutdanning på bachelornivå som grunnlag, og denne bachelorgraden må så kunne bygges ut til en relevant lederutdanning gjennom et toårig masterløp, sier hun.

Flere barnehagelærere!

– Den viktigste og mest presserende utfordringen styrerne og barnehagesektoren står overfor, er å skaffe langt flere barnehagelærere, fastslår Bjerkestrand.

– Flere barnehagelærere må være mål nummer ett for utviklingen av barnehagesektoren. Det er gjennom barnehagelærernes kompetanse og faglighet vi kan utvikle pedagogisk kvalitet. Klarer vi ikke å bygge opp bemanningen og kompetansen, når vi ikke barnehagesektorens øvrige mål. Derfor er bemanningen viktigst, sier hun.

Bjerkestrand understreker dernest at styrerne må få god tid til pedagogisk ledelse: – Vi må ha styrere som har tid til å utvikle pedagogiske prosjekter, til å planlegge hvorledes dokumentasjonsarbeidet skal foregå i barnehagen, hvordan vi skal følge opp barn med særskilte behov, hvordan vi skal avdekke og hjelpe barn som strever, hvordan barnehagen skal samarbeide godt med andre instanser – alt dette ligger til styrerens oppgaver.

Mimi Bjerkestrand, Utdanningsforbundets leder og selv opprinnelig førskolelærer, har mange tanker om styrerrollen og hvordan styrerne kan hjelpes til å løse sine store oppgaver (foto/copyright Utdanningsforbundet).



– Vi kan ikke ha styrere som tvinges til å bruke tiden til å bestille toalettpapir, rapportere tall inn i et system, være vaktmester og ærendsjente. Vi trenger styrere som kan bruke tiden til å være barnehagens faglige leder.

– Styreren skal kunne drive barnehagen som et helhetlig læringsmiljø. Da må styreren klare å holde fast ved de viktigste pedagogiske utfordringene som ligger i her og nå-situasjonene, altså barnas livsprosjekter i øyeblikket, det som er viktig for barna her og nå.

– Men barnehagens oppdrag er også å for-

berede til noe som kommer, poengterer Bjerkestrand. – Barnehagen er en del av et utdanningssystem. All utdanning må klare å balansere mellom her og nå-perspektivet og framtidsperspektivet. Vi skal ikke gjøre barnehagen til et sted der barn skal læres opp til å bli flinke til å gå på skole, men barnehagelærere må også spørre seg hvilke kunnskaper og erfaringer barn trenger for framtiden. Det å sørge for denne balansen er også styrerens oppgave.

AS

Kunnskapsminister Kristin Halvorsen:

– Ny barnehagelærerutdanning vil legge mer vekt på ledelse

Kunnskapsministeren lover en barnehagelærerutdanning med mer vekt på ledelse. Hun ser det i tillegg som en viktig utfordring å styrke barnehagens legitimitet gjennom å styrke kunnskapen om barnehagens mandat i hele samfunnet, både blant foreldrene, de ansatte, og ikke minst blant politikere på alle nivåer.

Kunnskapsminister Kristin Halvorsens foredrag 22. oktober har tittelen *Ledelsesutfordringer for styrere og skoleledere*. Blant utfordringene hører utvilsomt konferansens problemstilling «mellom tillit og kontroll» hjemme. Kritikere av den barnehagen og den barnehageforvaltningen vi nå ser de tydelige konturene av, mener dagens barnehage preges av stadig mindre tillit og stadig mer kontroll.

– Kunnskapsdepartementet (KD) ber ikke om utstrakt grad av rapportering fra barnehagene, sier Halvorsen. – Det må bli opp til barnehageeierne, private som kommunale, og i Oslo bydelene, å finne den rette balansen mellom rapportskriving og det som skal til for å sikre den gode kvalitetsbarnehagen.

– Jeg oppfordrer på det sterkeste barnehageeierne til å tenke nøye gjennom hva de mener de trenger av rapporter fra barnehagene, fortsetter hun. – Personalets tid er kanskje barnehagens mest verdifulle ressurs, og 80 prosent av utgiftene i barnehagesektoren er lønninger. Det pedagogiske personalet bør bruke tiden sin i arbeid med barna, for det er deres tid som avgjør om vi har gode barnehager. Verken barna, foreldrene eller personalet selv er tjent med at barnehageeier tvinger personalet til overrapportering.

Personalets kompetanse viktigst

Halvorsen holder fast ved kjernebegrepet *den gode kvalitetsbarnehagen*: – Det er personalets kompetanse som utgjør den viktigste garantien for denne barnehagen.

– Det tar KD sterkt hensyn til i arbeidet med den nye barnehagelærerutdanningen, som skal iverksettes ved studieårets begynnelse høsten 2013. I den nye utdanningen vil vi også tydeliggjøre lederansvaret for framtidens barnehagelærere. Alle førskolelærere har jo lederoppgaver, slik må det bli i en barnehage der de førskolelærerutdannede utgjør bare om lag en tredel av personalet, mens assistenter og fagarbeidere utgjør to tredeler.

Hun peker også på programmet for lederutdanning for styrere som kom i gang høsten 2011, *Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager*. Ved høstsemesterets begynnelse i fjor hadde 301 styrere plass, det var ventelister, og

Halvorsen ser på tiltaket som en suksess. Programmet gjennomføres også i studieåret 2012/2013, igjen med 300 deltakere.

Styreren den pedagogisk ledende

Hun tror ikke det er noen god idé å la styreren løse

barnehagens administrative oppgaver og å la en pedagogisk veileder eller fagsjef løse de pedagogiske: – Jeg synes det er viktig at styreren er den pedagogisk ledende i barnehagen. Selv om styreren må kunne delegerer mange oppgaver, er det viktig at styreren arbeider etter store og små pedagogiske mål under den overordnede overskriften «den gode kvalitetsbarnehagen». Så, på den andre siden, må styreren og den lokale barnehageadministrasjonen naturligvis ha frihet til selv å bestemme fordelingen av oppgaver.

– Kanskje kunne det, ut fra det nasjonale målet «den gode kvalitetsbarnehagen», være på sin plass å føre mer kontroll med kommunenes barnehagepolitikk?

– Det er klart det ligger en stor utfordring i både å la det som før var tilskudd til barnehagedrift, gå inn i de generelle rammeoverføringene til kommunene, og å få kommunale og private barnehageeiere til i innse verdien av kvalitetsmessige gode barnehager, sier hun. – Jeg mener imidlertid at fordelene ved å gi kommunene ansvaret for barnehagene blir at kommunepolitikere vil få lettere for å se hele oppvekstpolitikken i sammenheng.

Vil ha større kommunale ambisjoner

– Jeg ønsker at kommunene må få ambisjoner på vegne av sine egne barnehager. Kommunepolitikere må lære å se barnehagene som en viktig del av et livslangt læringsløp, der en god oppvekstpolitikk er helt avgjørende, og i en god oppvekstpolitikk er den gode barnehagen ikke til å komme utenom.

Dermed er *mandatet* ikke til å komme utenom: – Jeg er meget opptatt av at alle må lære seg hva som er barnehagens samfunnsmandat. Dette mandatet må formuleres så tydelig at det er gjenkjennelig og forståelig for både politikere på alle nivåer, personalet, foreldrene, og også for barna! For å styrke mandatet trenger vi forskning, for barnehageområdet er underforsket, og jeg for min del vil fortsette med å styrke barnehage relevant forskning. Dette gjelder ikke minst forskning som kan hjelpe ett- til treåringene, som vi har fått stadig flere av i barnehagene de senere årene.

AS

Kunnskapsminister Kristin Halvorsen blir å treffe på styrerkonferansen i Oslo Kongressenter (Folkets hus) mandag 22. september. Foto: SV.



BARNEHAGEFORUM.NO PRESENTERER:

BARNEVERN I BARNEHAGEN

Mange barnehageansatte opplever bekymring i forbindelse med et barn. Hva gjør man? Hva skjer hvis man melder bekymring til barnevernet og når skal man egentlig være bekymret? Vår nye satsing *Barnevern i barnehagen* gir deg svar på dette og mye mer rundt dette viktige området.



På Barnehageforum finner du også:

- Aktiviteter under fagområdene
- Mengder av fagartikler
- Ekspertpanel:
 - Ledelse
 - Barn og helse
 - Barnehagejus
 - Spesialpedagog
- Hjemmeside
- Fotoskole
- Assistentopplæring
- Og mye, mye mer ...

I samarbeid med Borgestadklinikken (KoRus Sør) og Barnevernet.no (Buf-dir) har vi samlet informasjon om saksgang, bekymringstegn, lover og regler. Vi har funnet frem til kommuner som har fått til gode løsninger og vi kan presentere filmen *Den nødvendige samtalen*. Til sammen gir dette deg som barnehageansatte den kunnskapen du trenger for å håndtere en bekymring profesjonelt.

Slik at de barna og de familiene som trenger hjelp, får det på et så tidlig tidspunkt som mulig.

Meld deg inn i dag: www.barnehageforum.no Kontakt oss: post@barnehageforum.no/21 53 03 30

– Blir resultatet godt, er det ikke tidstyveri

Det er kvaliteten på resultatet som avgjør. Et møte eller et dokumentasjonsarbeid er ikke nødvendigvis bare et eksempel på tidstyveri. Det er det som kommer ut av møtet eller arbeidet som avgjør – hvis resultatet er til barnas beste, har det vært et nyttig møte og intet tyveri, sier Unn Tonje Mostad.

Styrer Unn Tonje Mostad i Lønnås barnehage i Bærum har rollen som kommentator til punktet om tidstyveri på styrerkonferansen 23. oktober. Første steg møtte Mostad og faglig veileder Mette Vignæs på jobb i barnehagen. I Lønnås barnehage har Mostad tatt til seg mange oppgaver som kan kalles tidstyver, mens Vignæs til gjengjeld kan engasjere seg fullt og helt i det pedagogiske arbeidet med barna og med medarbeiderne.

Innleder til tidstyveripunktet på

konferansen er forsker Heidi Nicolaisen ved Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon (Fafo), med utgangspunkt i rapporten *Tidstyver i barnehagen - Tidsbruk i barnehager i bydel Alna* (i Oslo) tidligere i år. Ifølge rapporten kan alt som trekker personalet bort fra det direkte arbeidet med barna sies å være tidstyveri (se Første steg nr. 1 i år). Mostad og Vignæs er ikke enige med Alna-rapporten i ett og alt.

– Personalgruppen har snakket en god del om tidstyveri og hva

det er, sier Mostad. – Vi er blitt enige om at det er innholdet i og kvaliteten på det som gjøres, som avgjør om vi kan snakke om tidstyveri eller ikke.

– Derfor er vi ikke så redde for møter og dokumentasjonsarbeid, sier hun. – Når folk er borte fra barnehagen for å delta på et møte, stoler vi på at det er et godt planlagt møte som vil gi god effekt for arbeidet i barnehagen. Alle våre egne møter er vi nøye med å evaluere grundig.

Fafo-rapporten fastslår mer entydig at møter er en tidstyv, mens Mostad og Vignæs trolig er mer på linje med politisk rådgiver Turi Pålserud i Utdanningsforbundet.

Faglig oppdatering og skriftlig arbeid

Faglig oppdatering kan være svært viktig for den enkelte, og fravær for å delta på et kurs eller

lignende er derfor til nytte for både den enkelte og barnehagen. I Lønnås barnehage satser Mostad på å samle alle i personalgruppen enten på dagtid eller på kveldstid når det gjelder relevante kurs, for på den måten å svekke tilbudet til barna minst mulig.

– Økende krav til skriftlig dokumentasjon og rapportering betyr at mer og mer tid går med til den slags arbeid. Den tidstyven rammer først og fremst meg, sier hun. – Samtidig fører skriftliggjøringen mye positivt med seg også, den er ofte med på å øke bevissthets- og refleksjonsnivået rundt det som er oppgavene våre i barnehagen.

Foreldrekontaktarbeid er heller ikke tidstyveri, mener Mostad og Vignæs. Forutsetningen er selvsagt at foreldrekontaktarbeidet har barnas beste som formål.



Lederne i Lønnås barnehage i Bærum, styrer Unn Tonje Mostad (t.h.) og faglig veileder Mette Vignæs, mener at forskjellige oppgaver må vurderes ut fra hvilke kvalitative følger de får for barnehagen før de eventuelt dømmes ut som tidstyver. Mostad deltar på styrerkonferansen som kommentator i tidstyveridebatten (foto: Arne Solli).

Evne – Velvilje – Integritet

Den virkelige tidstyven

Noe annet er håndteringen av sykefravær og administreringen av vikarer – det er også Mostads oppgave. Her er hun sterk og klar i sitt syn: Vikaradministrasjon og vikaropplæring er en virkelig tidstyv – «det går noen timer per uke til det!» Det går ut over kvaliteten på tilbudet til barna når de må nøye seg med to voksne å samarbeide med, mot normalt tre.

Til sammenligning er teknisk utstyr som svikter kun et lite problem, men naturligvis irriterende nok der og da. Fafo-rapporten framhever både sykefravær og dårlig datautstyr som tidstyver.

Det uformelle tyveriet

Vignæs peker på formelle kontra uformelle tidstyver: – Et møte er formelt, men hva med alle avbrytelsene vi har i løpet av en dag? Det kan være en beskjed som skal gis, en telefon som ringer og som gjør at fokuset blir tatt vekk fra det vi er i og som gjør at samspill brytes. Det er ikke bare å fortsette der vi slapp, men vi må koble oss på igjen og starte samspillet på nytt. Hvor mange ganger i løpet av en dag skjer dette, og hva gjør det med relasjonen mellom barn – voksne og barn – barn?

De praktiske oppgavene som hverdagen i barnehagen byr på, enten det er renholdsarbeid eller rydding av leker, trenger heller ikke å handle om tidstyveri.

Å være aktiv i et samspill og tilrettelegge for gode relasjoner en hel dag uten avbrekk, kan være utfordrende. Det er derfor godt å ha muligheten for å kunne veksle mellom ulike arbeidsoppgaver. De praktiske gjøremålene kan også brukes som gode samspill og læringsarenaer sammen med barn, igjen gjelder det å være seg bevisst formålet med arbeidet.

AS

De tre kjerneelementene i tillit er *evne, velvilje og integritet*, og alle tre må være til stede for at vi skal kunne snakke om tillit, sier filosof Øyvind Kvalnes, foredragsholder med *Relasjonsledelse* som tema på årets styrerkonferanse.

Tillit og kontroll må balansere. Dette balansepunktet er et av de viktigste for enhver leder; i hvilken grad skal de ha tillit til medarbeiderne sine, og hvor mye skal de kontrollere dem?

– I det norske samfunnet er vi generelt flinke til å stole på hverandre, sier Øyvind Kvalnes, – vi nyter hverandres tillit i høyere grad enn det som er vanlig i mange andre land. For den enkelte er det å oppleve tillit noe enormt positivt.

– Innen tillitsforskning er det vanlig å framheve tre elementer: Evne, velvilje og integritet, sier han. – Hvis en styrer har tillit til en medarbeider, antar hun at medarbeideren har evnen til å gjøre jobben, har en velvillig og positiv holdning til jobben og de oppgavene den medfører, samt integritet til å utføre den på best mulig vis, uten å skjele vil eventuelle personlige fordeler, for eksempel.

Det holder ikke med to av tre. Det holder ikke med velvilje og integritet hvis personen ikke har evnen. Det holder ikke med evne og velvilje, dersom personen mangler integritet. Alle tre elementene må være til stede, understreker Kvalnes.

Dobbeltrollen

Det er noen ganger slik at en person er både tillitsgiver og tillitsmottaker. Dette gjelder for eksempel styreren.

– Styreren er gitt tillit fra sine overordnede i for eksempel kommuneadministrasjonen, og hun er således en tillitsmottaker. Samtidig gir hun tillit til sine medarbeidere i barnehagen, og i den rollen er hun en tillitsgiver, sier Kvalnes. – De tre elementene gjelder uansett: Tillitsgiveren antar at tillitsmottakeren har evnen, velviljen og integriteten til å få jobben gjort på best mulig vis.

Samtidig sier Kvalnes at tillitsgiveren ofte må være en sjansetaker: – Jeg har arbeidet sammen med prosjektledere som har fått i oppdrag å sette sammen et team som skal gjennomføre et prosjekt. Ofte vil prosjektlederen ikke vite hva de egentlig står for, disse menneskene han, eller hun, samler sammen. Medarbeiderne kommer kanskje fra forskjellige steder,

lederen kan ikke alltid vite hvor hun har dem. Skal prosjektet bli vellykket, må lederen imidlertid ha tillit til dem hun har samlet. Skal lederen lykkes, må hun rett og slett ha evnen til å vise tillit, den mistenksomme leder vil lettere feile.

Han legger til: – Den som gir en annen tillit, gjør seg selv sårbar. Hun stiller seg i en posisjon der hun må tåle skuffelser og sorger. Det er en risiko som følger av å gi fra seg kontroll til andre. Det er en viktig egenskap ved en leder at hun har evnen til å ta den sjansen. Kontrollfrikken tar ikke sjansen!

– Litt annerledes sagt: Dersom medarbeiderne blir vant til at lederen følger nøye med på alt de gjør og begynner å hyle hver gang medarbeideren gjør noe annet, da har vi med et ekstremt kontrollregime å gjøre, der lite blir gjort ut fra medarbeiderens indre motivasjon, sier Kvalnes.

NPM

Det er en allmenn påstand at det offentlige styringsregimet new public management – NPM – er mer preget av kontroll enn av tillit.

Kvalnes sier at han ikke ser på seg selv som noen ekspert på NPM. Han mener likevel at indirekte vil et styringsregime som framstår med strenge kontrollrutiner, signalisere mangel på tillit. I den forbindelse uttaler han seg positivt om den relativt flate strukturen som er vanlig i norske barnehager: – En hierarkisk organisasjonsmodell er gjerne mer kontrollorientert, mens en flat struktur er mer tillitsorientert.

Han er også opptatt av sammenhengen mellom tillit, ansvar og motivasjon: – Jeg har kolleger som har forsket på hva ansvar gjør med et menneskes motivasjon. Det å bli gitt

ansvar, betyr å bli vist tillit, og det er ikke overraskende at det øker tillitsmottakerens motivasjon. AS

Filosof Øyvind Kvalnes (oyvind.kvalnes@bi.no) er førsteamanuensis ved Institutt for ledelse og organisasjon ved Handelshøyskolen BI i Oslo. Interesserte treffer ham 22. oktober på årets styrerkonferanse (foto: Arne Solli).



Advarer mot enten – eller-debatt om kartlegging

– Debatten om kartlegging og testing i barnehagen er bedre tjent med å bli en «på den ene siden / på den andre siden»-debatt, sier Emilie Kinge, som ber styrerne hjelpe både sine egne medarbeidere og foreldrene til å gjøre sine egne selvstendige vurderinger når det gjelder kartleggingspress og testresultater. Hun ber dem også se nærmere på Rammeplanens kapittel 4 om planlegging, dokumentasjon og vurdering.

Emilie Kinge skal lede sesjonen *Forventninger og verdier – styrerens ansvar og oppgaver* under styrerkonferansen. Blant Kinges spørsmål er: Hva er til barnets beste? Hvordan forholder vi oss til temaet testing, kartlegging og dokumentasjon i barnehagen?

– Testing- og kartleggingsdebatten har lett for å bli en enten – eller-debatt, og den bør vi unngå, sier Kinge. – Enten – eller-debatter fungerer forenklerende, ofte på en uheldig måte. Jeg er blitt veldig glad i ordet dilemma, som er avhengig av «på den ene siden – på den andre siden»-debatter.

Kinge mener det er viktig å drøfte spørsmål internt i barnehagen, spørsmål som: Når er det hensiktsmessig og når er det nødvendig å teste? Hva oppnår vi med dette? Hva er hensikten? Hva koster det å gjøre dette? Hvilke konsekvenser for andre viktige oppgaver kan dette medføre?

– Jeg mener det er nødvendig at barnehageansatte reflekterer, vurderer og drøfter egne prioriteringer og konsekvenser av det de gjør – og ikke gjør – og bruk av tid, sier hun. – Våre refleksjoner og vurderinger, og de spørsmålene vi reiser til debatt, har med våre egne og barnehagens verdiplattformer å gjøre, og må gjøres til en vedvarende drøftingsprosess. Hva slags plattform skal vi bygge denne barnehagen på? Hva tror vi på verdimesig, hva mener vi er viktigst å gjøre i vår barnehage, hva mener vi barn trenger?

– Det er et viktig styreransvar å stille disse spørsmålene og å arbeide kontinuerlig med dem, sier Kinge.

I beste mening

– Det å ville teste og kartlegge

skjer som regel med de beste hensikter, sier hun. – Alle er enige om at det viktig å komme tidlig inn med gode støttende og tilpassede tiltak når behovet er der. Systematisk observasjon, testing og kartlegging kan være et egnet og nyttig redskap for å avdekke barns vansker og behov, men mange ganger vil det være tilstrekkelig å bruke eget faglige skjønn i nær kontakt og dialog med barna.

Kinge støtter seg til hva Rammeplanen sier om kartlegging. Rammeplanen (side 55) bruker ordet dokumentasjon, og ordet brukes konsekvent sammen med ordet «kan»; aldri «skal» eller «må», og i planens kapittel 4.2 understrekes det etiske perspektivet sammen med barns og foreldres rett til å reagere. Dokumentasjon av enkeltbarn må grunngis og arbeidet skje i samforstand med foreldrene, og dokumentasjonen er underlagt taushetsplikt.

– Kunnskapsdepartementet mener derfor, slik jeg forstår det, slett ikke at alle barn skal testes, sier hun.

– Dokumentasjon/kartlegging kan skje, mener KD. Noen konkluderer imidlertid altfor vidtgående og sier at alle barn må testes og kartlegges, for det gjelder å fange opp alle barn og deres behov, sier hun og tillegger: – Dette vil kunne gå på bekostning av noe annet som er vel så viktig, og det er kvaliteten i relasjonene mellom barn og voksne i barnehagen. Derfor kan vi også spørre: Når kan vi tenke oss at det ikke er nødvendig å teste? Hvor går balansen mellom å skulle utføre systematisk testings- og kartleggingsarbeid og egne vurderinger som gjøres i nær kontakt med og i dialog med barnet selv?

Sjekk gevinster, unngå fallgruver

Det er her Kinges «på den ene siden / på den andre siden»-vinkel kommer inn.

– Blir vi for opptatt av kartlegging og testing, kan vi ende opp med ikke å få tid til annet. På den andre siden kan vi bli så opptatt av kontakt og relasjoner og av å sky kartlegging og testing at vi ikke klarer å utvikle arbeidet vårt i barnehagen systematisk nok. Nå snakker jeg om ytterlighetene i debatten, som begge kan romme både gevinster og fallgruver.

– Kort sagt, oppsummerer Kinge, –tror jeg det er ingenting å vinne på å skulle teste alle barn. Tvert om gjelder det heller å styrke styrernes og førskolelærernes tro på egne vurderinger, refleksjoner og intuisjoner og på egen evne til å se barns behov. Samtidig må førskolelærerne være flinke til å dele sine vurderinger og refleksjoner med sine kolleger og med foreldrene. **AS**

Emilie Kinge (emilie_kinge@hotmail.com) er spesialpedagog, forfatter, veileder og foredragsholder. Hun treffes 23. oktober på årets styrerkonferanse (foto: Arne Solli).

OSLO 13. OG 14. MAI DEN KREATIVE BARNEHAGEN NORDISKE IMPULSER 2013



Barnehagen skal stimulere til nysgjerrighet, utforskertrang og kreativitet. Både fordi det er viktig for hvert enkelt barn, og fordi det er viktig for Norges fremtid. Kreativitet er ikke lenger luksus for noen få – det er en nødvendig kompetanse for alle – og viktig for Norge. Men hva er egentlig kreativitet? Og hvordan kan vi få mer av det? Møt de beste foredragsholdere fra Norge, Sverige og Danmark, og lær hvordan du og dine kolleger kan utvikle en kreativ barnehage.

– FANTASI ER VIKTIGERE ENN KUNNSKAP

Kreativitet – hva, hvorfor og hvordan?!

– DEN KREATIVE BARNEHAGEN

Hva er kreativitet i en barnehage – og hvordan får vi mer av det?

– KREATIVITETEN GJØR LEKEN UENDELIG

Hvordan få leken og kreativiteten til å henge sammen?

– SE! OI! KULT!

Utforsk og eksperimenter med det nære, sære og spektakulære

– LEK, LÆRING OG KREATIVITET

Hvorfor glade barn lærer mer

– HVILKEN INTELLIGENS HAR ASKELODDEN?

Moderne barns hjerner, faglighet og kreativitet

– DEN LYDIGE KREATIVITETEN

Kreativitet mellom voksnes styring og barns medvirkning

– KUNST OG KREATIVITET I REGGIO EMILIA

Atelierets rolle og betydning i små barns læring

Det koster kr 3 250,- å delta. Dersom man melder på 4 eller flere er prisen kr 2 950,-. For medlemmer av Barnehageforum (innlogget) er prisen kr 2 750,-. Dette dekker konferansen og lunsj begge dager. Påmelding kan gjøres direkte på vår hjemmeside www.utviklingsforum.no, på telefon 48 28 88 27 eller med epost til post@utviklingsforum.no

ARRANGØRER: Utviklingsforum, SEBU kompetanse, Barnehageforum, Pedagogisk Forum

OSLO 20. OG 21. NOVEMBER BARNEVERN I BARNEHAGEN BARNEHAGEFORUM 2012



Barnehagen og barnevernet har sammen med ansatte i PPT og ved helsestasjonene et felles ansvar for å beskytte små barns utvikling. Erfaringen viser at kommunikasjonen og samhandlingen mellom alle disse aktørene ofte er for dårlig, med det resultat at barn og familier som sliter ikke får den hjelpen de trenger og har krav på i tide. Sånn kan vi ikke ha det lenger!

Dette er en konferanse for alle som har et ansvar for små barn og deres familier. Det er på tide at vi møtes og snakker sammen. La oss bryte ned fordommer og usikkerhet! Ta med deg dine kolleger og kom! Nedenfor ser du noen av de temaene som blir omtalt på konferansen:

- Bedre beskyttelse av barns utvikling
- Når er situasjonen så alvorlig for barnet at det trengs tiltak?
- Bedre samhandling mellom barnevern og barnehage
- Bedre beskyttelse av barns utvikling
- Mellom barnehagens meldeplikt og barnevernets opplysningsplikt
- Kan verdibasert praksis redde utsatte barn?
- Barnehagen som arena for tidlig innsats
- Hvordan sette rus på agendaen på foreldremøter?
- Forebygge mer og reparere mindre
- Du er viktigere enn du tror
- Barna – vår største kapital

Det koster kr 2 950,- å delta. Dersom man melder på 4 eller flere er prisen kr 2 750,-. For medlemmer av Barnehageforum (innlogget) er prisen kr 2 500,- uansett antall som påmeldes. Dette dekker konferansen og lunsj begge dager. Påmelding kan gjøres direkte på vår hjemmeside www.utviklingsforum.no, på telefon 48 28 88 27 eller med epost til post@utviklingsforum.no

Nye ledelsesutfordringer krever bedre utdannede ledere

Den politisk styrte barnehagen er kommet for å bli, men kvaliteten i utdanningen er først og fremst utdanningenes eget ansvar, sier forfatterne. De går inn for obligatorisk mastergrad i ledelse for styrere, enhetsledere og fagledere, men ser midlertidig på programmet *Nasjonal lederutdanning for ledere i barnehagen* som et skritt i riktig retning.

Av Mette Vaagan Slåtten
og Ann Kristin Larsen

Mange bydeler i Oslo og mange kommuner i Norge har de siste årene omorganisert barnehagene. Omorganiseringen kan illustreres gjennom følgende endringer: kommunen/bydelen har gått fra tre til to administrative nivåer, de har organisert tidligere enkeltstående barnehager til større barnehageenheter og det har medført en utstrakt grad av delegering av arbeidsoppgaver og myndighet. Organisering av barnehager påvirker også innholdet i barnehagelærerstillingene i barnehagene.

Vi bruker begrepet resultatenheter. Det finnes ikke én definisjon og én oppfatning av begrepet «resultatenhet». «Flat struktur» er en betegnelse som blir brukt, noen bruker isteden «tonivåmodell», og andre steder brukes «enhetsmodell». En vanlig forståelse av «resultatenhet» er likevel at det er en virksomhet (for eksempel en barnehagevirksomhet), som har fått delegert betydelige fullmakter innenfor et område. Det varierer hvor betydelig delegering det er snakk om innenfor områdene drift, budsjett og personal. Noen vil mene at betegnelsen resultatenheter bare kan benyttes når det er delegert betydelige fullmakter og gitt resultatansvar innenfor både drift, budsjett og personalsaker ¹.

De ulike lederstillinger i barnehagene endrer innhold når barnehageorganisasjonen endres radikalt. Vi vil i denne artikkelen ta opp hvordan resultatenhetsorganisering påvirker innholdet i lederstillingene i barnehagene, spesielt faglederstillingen og stillingen som pedagogisk leder. Vi vil også se på hvor hen-

siktsmessig disse endringene oppleves. Til slutt stiller vi noen kritiske spørsmål om sammenhengen mellom utdanningen og de nye ledelsesutfordringene i barnehagene. Artikkelen bygger delvis på en rapport som omhandler to undersøkelser av tilsattes opplevelser av den nye organiseringsmodellen ². Disse undersøkelsene ble gjennomført i 2009 og 2010 i to bydeler i Oslo; den ene er en intervjuundersøkelse, den andre en spørreskjemaundersøkelse. Alle stillingsgrupper inngikk i undersøkelsene.

Om lederstillingene i den nye organisasjonsmodellen

Faglederstillingen er en ny lederstilling som kjennetegnes ved å ha et særlig ansvar for den faglig-pedagogiske lederfunksjonen, og stillingen er overordnet pedagogisk leder, men underordnet enhetsleder. Stillingen innehar administrative, faglige og personalmessige oppgaver. Stort sett samsvarer oppgavene ganske mye med den gamle styrerstillingens, men den har flere tilleggsopgaver, og det er tenkt at fagledere skal ha et særlig ansvar i forhold til det faglig-pedagogiske arbeidet. Enhetslederne er også en ny stillingsbetegnelse, de har overordnet ansvar for administrasjon, økonomi og personal. I noen kommuner/bydeler er enhetsleder daglig leder i alle barnehagene i enheten. De sitter altså med oppgaver som før lå til det nivå som ble organisert vekk.

Et interessant spørsmål er hvordan pedagogiske lederes arbeidsoppgaver og arbeidsdeling endrer karakter ved resultatenhetsorganisering. Hvor hensiktsmessig er disse endringene? Det kommer an på øyet som ser, men vi vil si at en hensiktsmessig organiseringsform kan forstås som at strukturen fungerer optimalt i forhold

til måloppnåelse. Barnehagens målsettinger finner vi i barnehagelovens formålsbestemmelse og i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ³. Om strukturen fungerer optimalt avhenger av arbeidsoppgavens innhold, blant annet faglig pedagogisk fokus, og av arbeidsdelingen mellom stillinger som besitter ulike grad av kompetanse.

Hvordan endrer arbeidsoppgavene seg for de pedagogiske lederne når barnehagen går fra tradisjonell organisering til resultatenhetsorganisering? Vi fant at flere pedagogiske ledere hadde fått personalansvar for tilsatte på egen avdeling, samt generelt mer administrativt arbeid. I spørreundersøkelsen svarer 25 av 30 pedagogiske ledere at de opplever mer administrativt arbeid i den nye organisasjonen:

«Det er mye mer papirarbeid nå enn tidligere. Vi var mer sammen med ungene når vi hadde styrer. Nå må vi gjøre mye av den gamle styrerjobben. Det er mange flere møter nå enn tidligere. Vi har ikke en fagleder her hver dag og det betyr at vi ikke har den daglige kontakten som vi hadde med en styrer.»

Personalansvaret dreide seg blant annet om oppfølging av sykemeldte, å skaffe vikarer,





veiledning, opplæring og oppfølging av nytilsatte. En pedagogisk leder beskriver endringen i arbeidsoppgavene sine slik etter omorganiseringen til resultatenheter:

«Det har blitt mer på personalsida på grunn av mindre tilgjengelige ledere. HMS oppgaver er mer overlatt til pedagogiske ledere, ting som handler om inkluderende arbeidsliv, mer personalansvar, også mer administrative oppgaver.»

Økning i administrativt arbeid omhandlet i stor grad rapporteringsarbeid og dokumentasjonsarbeid. Rapportering kan sies å være et særlig viktig verktøy i en tonivåmodell, i en organisasjon som er innrettet som en resultatshetsmodell der det skal rapporteres tilbake til politisk nivå om mål er oppnådd. Innenfor denne tenkningen formuleres i stor grad målene utenfor barnehagene, og leder av barnehageenheten, enhetsleder, skal vise til resultater i kraft av at målene oppnås. Enhetsleder rapporterer tilbake om enhetens økonomi, mens pedagogiske ledere har ansvar for avdelingens planarbeid og rapporteringer. At det er blitt mer dokumentasjonsarbeid omhandler den generelle rettsliggjøringa i sam-



Mette Vaagan Slåtten (MetteVaagan.Slaatten@hioa.no) er førstelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). På styrerkonferansen er hun kommentator til FAFO-forsker Heidi Nicolaisens innlegg *Tidstyver i barnehagen – en utfordring for styrerne* tirsdag 23. oktober. Ann Kristin Larsen (t.h.) (AnnKristin.Larsen@hioa.no) er høgskolelektor ved HiOA, og programleder for *Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager*. Begge har utgitt en rekke fagbøker for barnehageområdet.
(Foto Vaagan Slåtten: Arne Solli. Foto Larsen: privat.)



arbeidsdelinga, viste til at de hadde mer utfordrerne oppgaver enn tidligere:

«Når man ikke har en styrer som er der hele tiden, må systemene være tydeligere. Min rolle som pedagogisk leder er også tydeligere definert slik at det er lettere å være en del av barnehagens lederteam. Tidligere har det gjerne vært en tendens til flat struktur i barnehagen.»

«Er mer fornøyd, det er gøy med utfordringer.»

Den andre halvdelene er negativ til å ha fått det de opplever som mindre tid til det direkte arbeidet med barna:

«Føler at jeg får mindre tid til barna. Tid blir tatt fra barnas tid, og tenker da ikke på planarbeid som kommer barna til gode senere.»

«Føler det blir mye mindre tid til å være sammen med barna på avdelingen. Jeg anser tiden sammen med barna som det aller viktigste for å kunne være en best mulig pedagogisk leder.»

I forhold til ny arbeidsdeling som oppstår på bakgrunn av resultatenhetsorganisering, viser begge delundersøkelsene at det har skjedd en generell delegering av oppgaver nedover i stillingsgruppene, samtidig som daglig leder for barnehagen er blitt mer utilgjengelig⁷. De pedagogiske lederne som er misfornøyd med den nye arbeidsfordelingen, peker på et fravær av daglig ledelse som den viktigste årsaken til økningen i administrative og personalmessige oppgaver, noe de ikke ønsker.

Den andre halvparten av de pedagogiske lederne sier også at de er mer overlatt til seg selv, fordi daglig leder er mer utilgjengelig, men de sier også at de liker de utfordringene som dette medfører. Om lag halvparten mener at den nye arbeidsdelingen bidrar til myndiggjøring og mer utfordrende arbeidsoppgaver, mens den andre halvparten oppfatter dette som å fjerne seg fra hva som skal være en barnehagelærers kjerneoppgaver.

Tidligere undersøkelser har pekt på at den uformelle arbeidsfordelingen i barnehager har vært basert på et likhetsideal preget av arbeidslag og jobbrotasjon⁸. Andre finner at profesjonen (barnehagelærere) i liten grad har tatt eierskap over bestemte arbeidsoppgaver, og at den ikke har en klar definisjon av eget kunnskapsområde opp mot assistentenes⁹. En FAFO-rapport om tidstyver (se Første steg nr. 1/2012) viser at en viktig «tidstyver» i forhold til målet om at de pedagogiske lederne skal jobbe fag-

lig opp mot barna, er tid brukt på rapportering og dokumentasjon. Rapporten peker på at rapporterings- og dokumentasjonsarbeid er nødvendig og viktig arbeid, og at det kan ligge mulige gevinster i en annen fordeling av oppgaver, blant annet at det praktiske arbeidet med barna i større grad overlates til assistenter¹⁰.

Bør det praktiske arbeidet med barna i større grad overlates til assistenter? Eer det fornuftig at pedagogiske ledere gjør mindre av det og mer av andre oppgaver? Et ønske kunne kanskje vært at pedagogiske ledere brukte mer tid på faglig-pedagogisk arbeid?

Faglig-pedagogisk arbeid i fokus?

I hvilken grad er det et faglig-pedagogisk fokus i den nye organisasjonsformen? I den nye resultatenhetsorganiseringen er det opprettet nye stillinger, ofte kalt fagleder. Disse stillingene har som formål å styrke organisasjonens faglig-pedagogiske fokus.

I vår kvantitative spørreundersøkelsen¹¹ mener alle enhetslederne at det er mer fokus på faglig innhold, mens flertallet av fagledere og pedagogiske ledere mener det har blitt mindre.

I bydelen der vi foretok spørreundersøkelsen delegeres flere oppgaver fra enhetsleder ned til fagleder. Mange faglederne oppfatter at de har for liten tid til å arbeide faglig og peker særlig på den økte mengden rapporteringsoppgaver. Som vi allerede har nevnt er rapportering et særlig viktig verktøy i en resultatenhetsorganisasjon og omfattende delegasjon krever andre kontrollformer enn i en tradisjonell organisasjon, men rapportering er også tidkrevende.

Slik svarte faglederne på spørsmålet om faglig innhold i ny organisasjon: 36,4 prosent mener det er blitt bedre, 54,5 prosent mener det er blitt dårligere, 9,1 prosent «vet ikke» (N 11).

Vi mener det er et paradoks at fagledere selv opplever at de har mindre tid til faglig-pedagogisk arbeid i barnehagen nå, enn det de hadde som styrere. Hensikten med innføring av faglederstillingen var som sagt at dette skulle få større plass. Imidlertid gir undersøkelsen inntrykk av at mange fagledere opplever at de har større muligheter til å diskutere fag nå. Dette begrunnes med ledermøter på tvers av barnehagene, og at de inngår i flere faglige nettverk. Disse begrunnelsene finner vi ikke minst blant de som skriver at det er mer faglig fokus nå. Det ser altså ut til at de fleste opplever mindre tid til faglig-pedagogisk arbeid i egen barnehage, men at mange opplever større muligheter til faglige diskusjoner og samarbeid med andre i møter på tvers.

funnet⁴. Pedagogiske ledernes får mer arbeidsoppgaver der tid går til å dokumentere at lov-messige bestemmelser er oppfylt. Med ny rammeplan er det blitt mer eksakte målformuleringer med økte krav til dokumentasjon og evaluering⁵.

Personalansvar for tilsatte på egen avdeling omhandlet et større ansvar for assistentene med hensyn til blant annet opplæring og oppfølging. Formelt og uformelt har pedagogiske ledere fått mer personallederfunksjoner.

Byråkratisering og hensiktsmessighet

Vi fant at en byråkratisering i form av et tydeligere formelt hierarki – noe som kjennetegner resultatenhetsorganisering – framhever pedagogiske lederes formelle utdanning. Årsaken er at det blir lagt mer vekt på oppgaver som assistentene ikke har utdanning for. Det oppstår en ny arbeidsdeling i resultatenhetsbarnehagen mellom de to største stillingsgruppene. Dette er også beskrevet av Helgøy mfl. (2010)⁶; hvordan omorganiseringer som i større grad er forankret i et formelt hierarki, presser frem et arbeidsdelingsmønster og et autoritetsgrunnlag basert på formell kunnskap og utdanning.

I forhold til ny organisering og hvordan det påvirker arbeidsdelinga mellom pedagogiske ledere og assistenter, delte den pedagogiske ledergruppa seg i to. Selv om de fleste viser til at de har mye mer administrativt arbeid enn tidligere og bruker mer tid på personaloppfølging og mindre tid på barna, er det like mange som er mer fornøyd som mindre fornøyd. De som var fornøyd med den nye

I den samme undersøkelsen sier pedagogiske ledere at de har overtatt oppgaver som tidligere lå til styrerstillingen, og at dette blant annet stjeler tid fra det faglig-pedagogiske innholdet i stillingen. De opplever ikke nødvendigvis at opprettelsen av en faglederstilling har styrket deres faglig-pedagogiske fokus i arbeidet.

Resultatenhetsorganisering medfører som sagt økt delegering av oppgaver nedover i organisasjonen, mindre tilgjengelighet hos ledere, og vi finner at det å delegere for mange oppgaver ned svekker det faglig-pedagogiske fokus i organisasjonen¹². Også de pedagogiske lederne foreslår til forbedringer av strukturen kan tolkes som om de ønsker den endret til mer lik tradisjonell organisering. Flere viser til et ønske om mer tilstedeværelse av fagleder, andre forslag er ikke å gi de pedagogiske lederne mer administrativt ansvar, for at de skal bli mer tilgjengelig for barnas behov ved økt tilstedeværelse (viser til tidligere todeling i holdninger til oppgaver i pedagogisk lederstillingen).

Undersøkelser gjort av Utdanningsforbundet kan indikere at faglig-pedagogisk ledelse svekkes i barnehager i tonivåkommuner, blant annet fordi lærere og førskolelærere i realiteten er «overlatt til seg selv», uten en reell pedagogisk ledelse. Fjerning av barnehagefaglig fagkompetanse sentralt i kommunen kritiseres. Når barnehagefaglig kompetanse forsvinner, blir det også vanskeligere å få forståelse/gehør for barnehagens spesifikke problemer og arbeidsfelt¹³. Dette skjer samtidig med at statlige føringer og krav til kvalitet legger opp til styrking av og økte krav til faglig-pedagogisk ledelse i både barnehage og skole¹⁴.

Hva utdanner vi til?

Nye organiseringsformer kan være utfordrende. Der barnehagene selv velger å organisere seg i baser, eller på andre måter løse opp en mer tradisjonell organisering, er beslutningene stort sett tatt på barnehagenivå. Med resultatenhetsorganisering ligger det i all hovedsak en politisk beslutning bak. Det betyr at medbestemmelse som prinsipp fravikes, og at alle kommunens virksomheter omorganiseres til resultatenheter omtrent samtidig.

Barnehagelærerutdanningen skal utdanne barnehagelærere. Som barnehagelærerutdannere er vi opptatt av de nye lederutfordringene tonivå-/resultatenhetsorganisering skaper. Vi må som utdanning gi studentene den ballast de trenger i forhold til nye krav til pedagogiske ledere, fagledere og enhetsledere. Når vi studerer den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanning, finner vi ikke noe som tilsier at Rammeplanutvalget har vært opptatt av

disse utfordringene. Innholdsmessig kan det gis inntrykk av Barnehage-Norge fortsatt består av små og mellomstore barnehager med en styrer som øverste leder. På bakgrunn av våre funn mener vi at det er viktig å reflektere rundt følgende spørsmål:

- Bør det kreves mastergrad for å kunne gå inn i stillinger som leder? Det være seg fagleder, styrer eller enhetsleder?
- Skal utdanningen tilpasse seg de endringene som skjer i feltet når det gjelder endringene i lederfunksjoner eller organisering? Eller skal feltet tilpasse seg den kompetansen som våre nyutdannede barnehagelærere faktisk har når de går ut?
- Med utgangspunkt i barnehagelæreren som pedagogisk leder spesielt: i hvor stor grad skal utdanningen ta hensyn til endringer i denne rollen? Undersøkelser viser at denne rollen er betydelig endret der det er innført tonivåmodell. Til tross for at dette er en faglig lederstilling, viser det seg at de pedagogiske lederne har mye personaloppfølging og økonomisk og administrativt ansvar.

Per i dag er Barnehageloven klar på at ledere i barnehagen må ha pedagogisk utdanning. En kan anta at det er ulike meninger om dette er et fornuftig krav i forhold til stillingen som enhetsleder. Enhetsledere er lite til stede i barnehagen, og har det meste av sitt arbeid knyttet til økonomi og administrasjon. Vi vil likevel hevde at det fortsatt bør være et krav til enhetsledere at de har førskolelærerutdanning. Dette gir som kjent kunnskap om hverdagen til dem som arbeider i virksomheten og til virksomheten selv. Det medfører dessuten tillit og respekt hos de tilsatte. Stillingen har beskyttelse gjennom lovgivningen, lover kan fort endres og det er derfor viktig at utdanningene viser at de kvalifiserer til også disse stillingene i barnehagene.

Den nye faglederstillingen har mye til felles med styrerstillingen. Forskjellen er at den ikke er leder for én barnehage. De fleste fagledere har områdeansvar for flere barnehager. Økt delegering innenfor resultatenheten medfører dessuten at også disse stillingene blir mer preget av rapporteringsarbeid og personalarbeid enn av faglig-pedagogisk utviklingsarbeid. I hvilken grad kvalifiserer utdanningen for personalledelse som eget kunnskapsområde?

Også pedagogiske ledere opplever å måtte ta et større personalansvar enn tidligere. Oppgavene forplanter seg nedover i organisasjonen; enhetsleder sitter med oppgaver som tidligere lå til det tredje nivået i kommunen/

bydelen, fagleder får oppgaver som tidligere lå på «styrernivå», men må dele seg på flere barnehager. Dette fører til at også pedagogiske ledere «arver» en del styreroppgaver.

Det blir flere møter for pedagogiske ledere, de blir mer borte fra avdelingene og assistentene overtar mer av det praktiske arbeidet med barna. Dette er en realitet, og vi vender tilbake til spørsmålet om utdanningen skal tilpasse seg de endringene som skjer i feltet når det gjelder endringene i lederfunksjoner og organisering? Eller skal feltet tilpasse seg den kompetansen som våre nyutdannede barnehagelærere faktisk har når de går ut?

Den generelle utviklingen i samfunnet er tydelig i forhold til kravet om mastergrad og annen tilleggsutdanning. På bakgrunn av dette mener vi at det bør kreves at søker har mastergrad i ledelse for å gå inn i stilling som styrer, fagleder eller enhetsleder. Vi ser at dette per i dag ikke er gjennomførbart. En satsing på Nasjonal lederutdanning for ledere i barnehagen er et tilbud for styrere/fagledere og et skritt i riktig retning. Det blir viktig å utvikle lederrollen i barnehagene i forhold til kompetanseoppbygging, og det må være barnehagelærerutdanningene som står for dette. Den politisk styrte barnehagen er kommet for å bli, men kvaliteten i utdanningen er først og fremst utdanningenes eget ansvar.

1 **NIBR**-rapport (2002:21): Flat struktur og resultatenheter. Utfordringer og strategier for kommunal ledelse. Oslo: NIBR

2 **Larsen, Ann Kristin** og **Mette Vaagan Slåtten** 2012: *Fra tre-nivå til to-nivå. Omorganisering av kommunale barnehager*. HIOA-rapport.

3 **Kunnskapsdepartementet** 2005 og 2011

4 **NOU** 2003:19 Makt og demokrati Sluttrapport fra Makt- og demokratiutredningen

5 **Kunnskapsdepartementet** 2011

6 **Undersøkelsen** er en del av forskningsprosjektet «Styringsutfordringer, organisasjon og ledelse i barnehage-sektoren» (SOL-undersøkelsen), og bygger på 39 kvalitative intervjuer med styrere, pedagogiske konsulenter/visestyrere, pedagogiske ledere og assistenter i 10 kommunale og private barnehager i tre kommuner.

7 **Larsen, Ann Kristin** og **Mette Vaagan Slåtten** 2012: *Fra tre-nivå til to-nivå. Omorganisering av kommunale barnehager*. HIOA-rapport.

8 **Aasen, Wenche** (2010): *Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner*

ledelsesdilemmaer i barnehagen. Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 4, s- 293-305

9 **Løvgen, Mette** (2012): *I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager*. I: Bente Aamotsbakken (red.): *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

10 **Nicolaisen, Heidi**, **Åsmund Arup Seip** og **Bård Jordfald** (2012): *Tidstyver i barnehagen*. Tidsbruk i barnehager i bydel Alna. Oslo: Fafo-rapport 2012:01.

11 **Larsen, Ann Kristin** og **Mette Vaagan Slåtten** 2012: *Fra tre-nivå til to-nivå. Omorganisering av kommunale barnehager*. HIOA-rapport.

12 **Larsen, Ann Kristin** og **Mette Vaagan Slåtten** 2012: *Fra tre-nivå til to-nivå. Omorganisering av kommunale barnehager*. HIOA-rapport.

13 **Olaussen, Åshild** Utdanningsforbundets temanotat 2004/6: *To-nivåkommuner og konsekvenser for barnehagen og skolen*.

14 **St.meld. 41:35** (2008-2009): *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.

Forskerfrø i særklasse i Sarpsborg

Eksperimenter med hva som kan gjøres med luft var så godt utført at det ga barna i Baneveien barnehage Forskerfrøprisen 2011 – et diplom og 10 000 kroner. I Baneveien barnehage i Sarpsborg i Østfold står naturvitenskapene sterkt.

Hemmeligheten bak suksessen er barnas undring og nysgjerrighet, egenskaper som oppmuntres og dyrkes i Baneveien barnehage på Borgenhaugen i Sarpsborg.

– Samspillet mellom barn og voksne her i barnehagen er preget av mangfold, vi gjør en masse ting sammen. Vi lærer barna å stille spørsmål, og til stadig å utvikle nye spørsmål, sier styrer Ann-Karin Reiersen. – Kanskje kan vi bli en rendyrket naturvitenskapsbarnehage,

men vi er ikke det ennå. Interessen for naturvitenskapene har konkurranse av interessen for blant annet historie, først og fremst lokalhistorie.

Typisk for denne barnehagen er derfor kanskje det neste prosjektet, trolig godt i gang idet dette leses, som tar for seg tømmerstokken. Her vil naturvitenskap og lokalhistorie gå hånd i hånd; Sarpsborg var en gang en stor trelastby, mye tømmer ble fløtet dit på Glomma, og tømmeret gjorde også Sarpsborg til en industriby.



Baneveien er en smal liten vei som løper parallelt med jernbanespor på Østfoldbanen. Barnehagens bygninger var en gang boliger for jernbanearbeidere. Avdelingene kalles Damploket, Perrongen, Vanntårnet (vanntårnet inneholdt vann til kjelen på de gamle damplokomotivene), Svingskiva (svingskiva er en innretning som brukes for å skifte et lokomotiv eller en togvogn over fra et spor til et annet), men også Bjørnehjørnet! Se nettstedet www.baneveienbarnehage.no.



Christian demonstrerer «vindkraft» i praksis – bilen settes i bevegelse ved hjelp av hårføneren.

En viktig samarbeidspartner for barnehagen er Inspiria Science Center (se www.inspiria.no) i Sarpsborg. Det er først og fremst maxibarna – femåringene – som får dra dit. Reiersen sier at dialog er i gang for å få den lokale storbedriften Borregaard som enda en partner. Men viktigere enn samarbeidspartnerne er likevel barnas interesser, som kan favne vidt.

– Tømmerstokken» er hele barnehagens fellesnavn for prosjektet, men i virkeligheten kan dette fort bli mange småprosjekter, alt etter hva som fanger barnas interesse, sier Reiersen. – Vi har heller ingen tidsplan for prosjektet, det kan gjerne bli et flerårig prosjekt. Viktig er selvsagt vårt bakenforliggende motiv, nemlig å fremme barnas interesse for realfag. **AS**

Forskerfrøprisen

Forskerfrøprisen 2011 ble tildelt Baneveien barnehage i Sarpsborg og Bråteveit natur- og kulturbarnehage i Sveio kommune i Hordaland på årets Forskerfrøkonferanse.

Barnehager som vil delta i konkurransen om prisene for 2012, som deles ut på konferansen i februar neste år, må innen 1. desember sende inn sine bidrag til e-adressen konkurranse@naturfag.no, eller de kan sende en CD i vanlig post til Forskerfrøpris, Naturfagsenteret, Postboks 1106 Blindern, 0317 Oslo.

Forskerfrø-satsingen administreres og drives av Naturfagsenteret ved Universitetet i Oslo, etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Forskerfrø er myntet på barnehagebarna, mens Forskerspire er den tilsvarende satsingen i grunnskolen. Se www.naturfagsenteret.no.

Forskerfrøkonferansene arrangeres i et samarbeid mellom Naturfagsenteret og Utdanningsforbundet. Forskerfrøprisene deles ut av Naturfagsenteret. Det deles ut to priser per år, hver på 10 000 kroner til selvvalgt utstyr for naturfaglig arbeid i barnehagen.



F.v. Lana, Christian, Niklas og Frida fra avdeling Damploket leker med luft – ballonger og hårføner er viktige ingredienser i leken. Det var nettopp eksperimenter med luft som ga barnehagen Forskerfrøprisen 2011. Pedagogisk leder Anita Finstad Andersen leder an i fint samspill med barna.



FORSKERFRØ 2013

Nasjonal konferanse for ansatte i barnehagen

Tid og sted: 4.–5. februar, Lærernes hus, Osterhaus' gate 4A, Oslo

Pris: Konferansen er gratis

Påmelding: www.utdanningsforbundet.no/kurs eller kurs@udf.no

Påmeldingen åpner 1. november. Begrenset antall plasser.

Barnehagen har avgjørende betydning for barns interesse og forståelse av natur- og miljøspørsmål. Tema på årets konferanse er mat og bærekraftig utvikling. Hvordan kan barnas naturlige interesse og vitebegjærighet utvikles i barnehagens lek og læring? Denne konferansen åpner dører og viser muligheter.

Møt bl.a.: Berit Bae, Petter Bøckman, Erik Foladi, Inger Wallem Anundsen, Anbjørg Rangberg, Anne Berit C. Samuelsen, Guri Langholm og Kari Holter.

Fra programmet:

Matkultur for de små

Dyrking av grønnsaker i barnehagen

Bordfysikk

Planter som ugress, mat og medisin

Honningbier: vårt minste, men største husdyr

Bambi på lavkarbo



Er rådgiver for EUs lekeplasspolitikk

EU ser nå til Norge når det gjelder utformingen av forskrifter for lekeplasser. En ny tendens i EU er å bevege seg i retning et norsk syn på det å la barn få utsette seg for fare – i kontrollert grad og under voksenoppsyn, naturligvis.



IEU er det opp til hvert enkelt land å kontrollere sikkerheten på lekeplasser. Samtidig finnes det offentlige forskrifter og offentlig sertifiserte lekeplasskontrollører. Førsteamanuensis Ellen Beate Hansen Sandseter ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, deltar etter invitasjon i arbeidet med å revidere EUs eksisterende sikkerhetsforskrifter for lekeplasser.

Sandseter sier at tendensen i EU nå ser ut til å gå i retning av forskrifter som tar hensiktsmessig hensyn til barns lek, heller enn maksimal sikkerhet for enhver pris. Hun deltar i en komité som blant annet arbeider med å skrive retningslinjer for hva slags utdanning lekeplasskontrollører i EU-land skal ha.

Offentlig sertifiserte kontrollører

– I mange EU-land arbeider sertifiserte lekeplasskontrollører under offentlig tilsyn, og de kan miste sertifiseringen dersom de ikke utfører oppgaven på tilfredsstillende vis, sier Sandseter. – I Norge må kontrollørene sies å være selvutnevnte, det utøves ingen kontroll med dem.

– Selv om lov- og regelverket for lekeplass-sikkerhet i noen EU-land kan være nesten skremmende omfangsrikt og opplagt fungerer altfor begrensende overfor barn og barnehagepersonell, så finnes det i alle fall et tilsyn som ivaretar kvaliteten på det arbeidet de sertifiserte kontrollørene utfører. Det skjer ikke her til lands, sier hun.

Komiteen som står ansvarlig for den europeiske standarden for lekeplass-sikkerhet er *Comité Européen de Normalisation* – CEN – eller

fullt ut CEN/TC 136/SC 1 – en standardiseringsinstitusjon. I forhold til CEN har Sandseter status av ekstern ekspert. Denne komiteen reviderer om lag hvert femte år den eksisterende standarden for lekeplasser. Selve standarden benevnes EN 1176. Forrige revisjon fant sted i 2008.

Mindre teknisk, mer lekevennlig

– Medlemmer av CEN ble oppmerksom på forskningen min, og jeg ble invitert med på et møte i Wien i februar i år, og deretter i Lisboa i juni. Lisboa-møtet skjedde i regi av en undergruppe kalt Task Group 2 (TG 2), en av flere spesialutredningsgrupper som utreder konkrete spørsmål. TG 2s oppgave er å skrive retningslinjer for hva slags utdanning lekeplasskontrollører innen EU skal ha, sier Sandseter, som har status som medlem av TG 2.

– De endelige retningslinjene for utdanningen vil nok få forskjellig form i de forskjellige landene, men ingen kan legge seg på et lavere nivå enn det EU til slutt vedtar, sier hun.

En av de modulene som inngår i utdanningen og som ble diskutert i Lisboa kalles «child development». Sandseter har fått oppgaven med å skrive tekstutkastet til denne. Teksten skal være klar til CENs møte i Stockholm i oktober.

Sandseter mener å se at et til nå svært teknisk orientert CEN har begynt å dreie vekk fra et forskriftsregime preget av centimeter-tenkning: – CEN er blitt mer opptatt av hva som er hensiktsmessig for barn og barns lek. Oppmerksomheten dreies vekk fra «så trygt som mulig» til «så trygt som nødvendig».

– Det som er «nødvendig» skal være nok,

Ellen Beate Hansen Sandseter er DMMHs og Norges representant i EUs arbeid med nye sikkerhetsforskrifter for lekeplasser, et arbeid som vil få stor betydning også for norske barnehager. Invitasjonen til å bli ekstern ekspert i CEN er også en internasjonal anerkjennelse av Sandseters arbeid på feltet barns fysiske fostring og utfoldelse (foto: Arne Solli).

selv om man alltid kan gjøre ting enda sikrere – men hvis det går ut over kvaliteten på barns lek, er det ikke hensiktsmessig, sier Sandseter. Hun er i praksis nesten alene om å stå for pedagogikk og barnehagefaglighet i en komité dominert av teknisk ekspertise.

Nye forskrifter, som trolig vil foreligge om et par år, vil bli vedtatt av EU sentralt, men det er i CEN forslag til vedtak skrives.

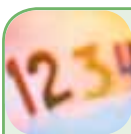
Lave ulykkestall i Norge

Sandseter er kritisk til undersøkelser som hevder at ulykkestallene i norske barnehager er høye: – En undersøkelse kan eksempelvis ta for seg alle tilfeller der et barnehagebarn blir brakt til lege eller tannlege. Det er jo imidlertid slik at terskelen for å bringe et lite barn til lege kan være svært lav, og i flertallet av tilfeller gjelder det rene bagateller.

– I realiteten finnes ingen pålitelige undersøkelser av skadeomfanget i norske barnehager, men alt tyder på at det forekommer ytterst få alvorlige skader. Ulykkestallene er lave fordi barnehagebarn får lov til å møte risikosituasjoner og lære seg å mestre dem, sier hun, og gjør oppmerksom på at Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet for tiden kartlegger for å få fram mer pålitelige skadetall.

AS

Kurs for ansatte i barnehagen – høsten 2012



18. oktober
Tidlig innsats – bedre
læring for alle

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Lærere, skoleledere, styrere og førskolelærere
Foredragsholdere: Edvard Befring, Grethe O. Vogt, Halvor Bjørnsrud, Jorun Buli-Holmberg, Sven Nilsen, Dagrun Skjelbred og Guri A. Nortvedt

Kurset tar opp sentrale utdanningspolitiske intensjoner med bakgrunn i Kunnskapsløftet.



22.–23. oktober
STYRERE
Lederkonferansen 2012

Sted: Oslo Kongressenter, Folkets Hus
Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
Foredragsholdere: Bl.a. Kristin Halvorsen, Emile Kinge, Øyvind Kvalnes, Henrik Syse, Jørgen Frost og Mimi Bjerkestrand

Spenningen mellom tillit og kontroll er noe lederne kjenner på i sitt daglige virke i barnehager og skoler og i de styringsregimene de selv blir forventet å spille opp til. At det er slik, skaper pedagogiske og læringsmessige utfordringer, det skaper lojalitetsutfordringer og det skaper etiske utfordringer.



31. oktober
Teamledelse i barnehagen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Pedagogiske ledere i barnehagen
Foredragsholder: Wenche Aasen

Kurset vil omhandle teamarbeid, teamledelse og teamlæring i barnehagen.

Vi vil se nærmere på hvilke muligheter som åpner seg når man inntar et teamperspektiv i barnehagen.



27. november
Sosial kompetanse i
barnehagen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Førskolelærere, styrere og andre ansatte i barnehagen
Foredragsholdere: Torild R. Vetvik, Eivind Skeie

Temaer: relasjonsbygging, sosial kompetanse, aggresjonsmestring, barnefellesskap og tilhørighet.

Kurset bygger på "Være sammen"-prosjektet. Les mer på www.væresammen.no



28. november
Lekens betydning for
hjernens utvikling

Sted: Britannia Hotel, Trondheim
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Ansatt i barnehagen
Foredragsholdere: Kristian Sørensen og Marianne Godtfredsen

Ny forskning viser at lek er helt avgjørende for å utvikle barns mentale kapasitet og sosiale kompetanse. Denne nye kunnskapen må få konsekvenser for pedagogikken i barnehagen.



4.–5. desember
Triangulerte samtaler
mellom foreldre og barn

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (andre)
Målgruppe: Medlemmer av Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning blir prioritert.
Foredragsholder: Haldor Øvereide

Funksjonelle dialoger er avgjørende for trygg tilknytning, omsorg, psykisk helse og læring. De praktisk/metodiske modellene som presenteres på kurset, blir illustrert med videoanalyse av samspill/samtaler.



Chronos og kairos

Av Kjetil Steinsholt

Hvorfor skal alle barn være lykkelige? Hvorfor ønsker vi et samfunn av selvtilfredsstilte smil?

I August Strindbergs drama *Ett Drömspel* stiller offiseren magisteren, som er opptatt av å bevise logikkens lover, et kinkig spørsmål: «Kan magisteren fortelle meg hva tid er?» Magisteren svarer med litt betenkningstid at «når vi snakker så løper tiden. Altså er tid noe som løper mens jeg snakker». Nils reiser seg undrende og sier: «Nå snakker magisteren, og mens magisteren snakker så løper jeg. Altså er jeg tiden». Magisteren forstår at selv om dette er rett ut fra logikkens lover, så er det feil: «For Nils kan jo ikke være tiden.» Han slår seg til ro med følgende sukk: «Hvis logikken er gal, er hele verden gal er det forresten noen som byr på en sup?»

Tid har alltid vært problematisk. I *Politikken* henviser Aristoteles til forestillingen om *schole* (fri-tid) og sier at «schole er det første og viktigste prinsippet for all handling». Det er viktig for lykken og bygger opp punktet som alt viktig i livet dreier seg rundt. Istedenfor å bestemme livet ut fra produktivt arbeid («at man lever for arbeidet»), ser Aristoteles på arbeidsetikken som noe negativt fordi det den strider mot vår egen natur.

Det burde ikke være nødvendig å si det: Vi har fem ukers ferie, i USA klarer de fleste seg med en langhelg eller to. Men man ofte må betale dyrt for dette: USA bruker 47 prosent mer per person på medisinsk behandling enn Norge og Sveits, og tallene viser at i år 2040 vil mer enn en tredel av alle amerikanere være under medisinsk behandling. Tallet for Norge vil være ca. en firedel. Vår vestlige kulturs fokus på betydningen av arbeid nedtoner interessen for *schole*, og når man først tar seg fri så vet man enten ikke hva man skal bruke den til eller så tar man med seg arbeidet inn i den.

Homogen klokketid: Chronos

Aristoteles er opptatt av genuin *fri-tid*. Han knyttet dette til ulike perspektiver på tid og skiller klart mellom to former: *Chronos* og *kairos*.

Tid som *chronos* måles ut fra *naturlige sykler*; først og fremst natt og dag. Men også ut fra månens plassering, regn- og tørketider, og tiden som brukes til å bearbeide jorda for såing og høsting (og mellomliggende perioder med hvile). Det er snakk om en organisk tid hvor hendelser kan lokaliseres ut fra *naturlige intervaller*; fødsel, vekst, forfall og død. I *chronos* tar ting tid, men uansett hvor lang

tid ting tar, markeres tiden med en begynnelse og en avslutning (som ligger i tingenes orden selv).

I *Væren og Tid* forsøker den tyske filosofen Martin Heidegger i detalj å beskrive en slik vanlig og rytmisk *chronos*-tid. Det er noe som bare løper av sted og fremstår som en slags «hverdagslig tid». Det betyr at for å leve våre liv kreves en skjult forståelse som er avgjørende for enhver planlegging, forberedelse og handling. Vi forutsetter alltid *koordinerende referanserammer* som ligger til grunn for de overveielene vi gjør, slik at vi kan sette i gang ulike prosjekter. Det er åpenbart at *ulike former for hastighet* kan knyttes til slike rammer, alt avhengig av det livet vi fører, hvilken kultur vi tilhører og hvilken tid vi lever i. Men hvordan har *klokken* kommet inn i våre liv?

Benediktinerne oppfant klokken

Forsøk på å føre en *kalkulerbar orden* inn i våre liv kan føres tilbake til antikkens forsøk på å standardisere kalenderen ut fra årstidenes syklus. Det fantes ulike varianter av vannklokker, solur og enkle timeglass flere hundre år før vi fikk de mer nøyaktige kronometrene. Men det var først i middelalderen vi fikk de første nøyaktige mekaniske klokken. De ble oppfunnet i benediktinerklostrene (som det fantes 44 000 av i Europa).

Det skulle ringes i en klokke syv ganger per dag (for de syv kirkerettslige timene - bønn), noe som gjorde at en rekke munkar som tidligere hadde arbeidet med å snu timeglasset for å holde orden på kimingen fra klosterklokkene nå fikk frigjort tid til mer bønn og andre oppbyggelige kirkelige aktiviteter. Benediktinerne ønsket å fjerne blikket fra jordisk arbeid og åpnet dørene for et liv med kirkelig arbeid (studier) styrt av klokkenes nøyaktighet. Dette ble normen. Munkene var viktige i den forstand at de var med på og situere en praksis der en styrende rytme fra klokken ble et viktig middel for både å holde orden på timene, og ikke minst synkronisere og ha kontroll over menneskenes handlinger.

Der mennesker i det kristne Europa tidligere hadde sitt hjem i en slags enhet med Gud, førte den orden som ble innført av klokken til at livet mer og mer ble knyttet til klokkenes regulære tikking. Gjennom den klokkestyrte bevisstheten som oppsto, ble også organiske funksjoner regulert og styrt av klokken; man spiste, ikke når man følte seg sulten, men når klokken slo. Man skulle sove, ikke når man var trøtt, men når klokken fortalte det.

I vår tid er det kanskje Hans-Georg Gadamer som har vært mest opptatt av at skille mellom *chronos* og *kairos* har ført til to helt for-



skjellige måter å erfare tid på. Vanlig tid, *chronos*, slik vi erfarer den i dag, er en type tid som vi «har til rådighet», en tid som kan brukes og som vi ofte ikke har nok av. Vi erfarer den kanskje aller tydeligst når «tiden løper fra oss».

Kjedsomhet er et ekstremt eksempel på en slik tom tid. Når vi kjeder oss, erfarer vi den begivenhetsløse og gjentakende flyten av tid som et «pinefullt nærvær». Alt går så seint. Tiden står stille – det er bare årene som går.

Homogen klokketid kan vi forholde oss til på mange måter. Her to litt karikerte: (i) vi kan skape en form for følelsesløshet, sløvhetsom ingen ting kan rette opp (det er ingen ting som går, livet er tomt), eller (ii) vi kan utvikle en nervevrakaktig rastløshet hvor man løper fra det ene til det andre og aldri faller til ro. Gadamer hevder at både rastløshet og kjedsomhet fremstiller tiden på samme måte: Enten fyller vi tiden med noe eller så har vi ikke noe å gjøre.

Tid som berusende lek: Kairos

Det greske språket har et annet ord for tid enn *chronos*; *KAIROS*. Ordet *kairos* har påvirket vår tenkning på to ulike måter. Aristoteles bruker i *Poetikken* *kairos* for å snakke om «det rette øyeblikket» eller «om det beleilige eller rette tidspunkt». I den *Nikomakiske etikk* er *kairos* et typisk kjennetegn ved *phronimos*, en person (gjerne en pedagog) som har praktisk visdom – en person som vet de rette tingene på det rette tidspunkt. En person med riktig timing.

Kairos ble også brukt hyppig av Paulus i Det nye testamentet – hvor han henviser til noe som overskrider denne verden; selvoverskridelse og selvforglemmelse. Den danske filosofen Søren Kierkegaard bruker begrepet i betydningen «et blunk eller blick med øyet», jf. vårt uttrykk «et øyeblikk». Her er det snakk om et øyeblikk på *utsiden av tiden*,

høyere enn tiden, viktigere enn tiden – en tanke som til alle tider har vært svært viktig innenfor en rekke ulike religioner, og senere innenfor human- og samfunnsvitenskapelige tradisjoner. Og ikke minst innenfor moderne lekforskning hvor man er opptatt av at barn i lek erfarer en annen tid enn *chronos*; nemlig *kairos*.

Vi kjenner alle til en slik form for tidsforståelse. Kanskje først og fremst gjennom eldre mytiske, religiøse ritualer og karneval. Men slike erfaringer finner også sted i den sekulære verden. Det er mange øyeblikk og situasjoner

hvor den homogene tiden bryter sammen og overstyres. Det kan være lykkes i forbindelse med et sportsarrangement, fester, konserter, naturopplevelser, reiser, dialog, humor og lek.

Kairos kan også vise seg i langt mindre og intime settinger: En ettermiddagstur på ski, et kafébesøk med venner, en pedagogisk erfaring, et bestemt møte, eller i kjærlighetsfavntak. Alt dette kan «åpne oss opp» for «øyeblikk» hvor vi vil revurdere hvem vi er, hvor vi står og hvordan vår vei videre i livet vil se ut. Plutselig vil vi erfare en form for enhet og tilhørighet som i høy grad er ukjent og fjern innenfor vår hverdagslige arbeidsverden hvor klokken bestemmer.

For Heidegger betyr det å leve ut fra klokketiden å leve på en måte som er svært uekte. Hvorfor? Jo, fordi vi ukritisk aksepterer at *chronos* er den eneste måten å erfare tid på. Som slaver av klokketiden er vi fanget og fengslet av «nærværets» umiddelbarhet, av de siste produktene og motene, av det siste sladderet; vi blir stående i en tilstand som han kaller «limbo». Vi er kun opptatt av det som ligger rett foran nesen vår, vi klarer ikke å orientere oss i en verden som har vært eller mot en verden som vil komme. Vi klarer ikke å finne det individuelle i det allmenne. Resultatet blir at vi tilpasser oss de gjeldende og mest populære normene.

En klokkestyrt økonomi vil kunne føre til at vi omfavner normer som hyller økt hastighet, det travle, det produktive, metoden, karrieren og et iøynefallende forbruk. Ved å gjøre dette, gjør vi ganske enkelt det alle andre gjør. Uten å tenke oss om. Det er snakk om en væremåte som kjennetegnes av «akselerasjon», en slags mani hvor vi forsøker å proppe i oss så mange ukjente følelser og opplevelser som mulig, og gjerne på så kort tid som mulig. Og resultatet blir at vi ikke lenger blir i stand til å kunne roe oss ned og tenke stille, fredfulle tanker. Vi ønsker å være her, der og alle andre steder på en og samme tid. Men tiden (klokketiden) strekker ikke til.

Ideelt sett vil tiden, forstått som livsoverskridende *kairos*-øyeblikk, kunne gi et alternativ til både presset fra økt hastighet knyttet til klokketiden («vi har ikke et sekund å miste») og den matte følelsen av hvor kjedelig livet kan være. Og ikke minst føre oss bort fra vår tids instrumentelle besettelse. Men hvordan det kan være mulig å utvikle eller foredle en slik erfaring av tid, vet jeg ikke riktig. Det kan virke som et umulig prosjekt i en tid hvor klokketiden og en klokkeorientert orden er så gjennomgripende og «naturlig». Men det er det ikke. Se bare på barnas dype og alvorlige lek!

En lobbyist for barnehagen

Ingrid Pramling Samuelsson vil ha en barnehage der førskolelærerne evner å innta barnas perspektiv. I arbeidet for en stadig bedre barnehage vil hun ha forskning, og hun vil ha flere karrieremuligheter for førskolelærere innen barneomsorgsfeltet. I arbeidet for disse ambisjonene er hun i tillegg en sterk tilhenger av lobbying – politikerne vil som kjent ofte andre ting med barnehagen enn hva førskolelærerne vil.

Intervjuer: Arne Solli

Foto: Erik M. Sundt

Forskertrangen gjorde Ingrid Pramling Samuelsson til Sveriges første professor i førskolelærpedagogikk i 1996. Da hadde hun bak seg en mangeårig karriere som førskolelærer og styrer, og etter hvert som forsker, før hun ble den tredje førskolelæreren som tok doktorgraden i 1983.

Hun bestemte seg tidlig for at veien til *den gode barnehagen* måtte gå gjennom forskningen, og at forskningen måtte bli hennes egen karrierevei – til barnehagens og barnas beste. Betydningen av politisk lobbyvirksomhet gikk opp for henne på et langt senere tidspunkt – men nå vet hun at politikere mer interessert i økonomi og PISA-rankinger må møtes på sitt eget nivå og med deres eget språk.

– Det er jo slik at små barn dessverre står lengst nede i hierarkiet, selv om alle politikere har en retorikk som sier at de er viktigst, sier hun.

Pramling Samuelsson har valgt å tre inn i både forsker- og lobbyistrollene, og hun spiller i dag en fremtredende rolle innen både De forente nasjoners organisasjon for undervisning, vitenskap og kultur (UNESCO), the European Early Childhood Education Research Association (EECERA), Nordic Educational Research Association (NERA), og Organisation Mondiale pour l'Éducation Précolaire (OMEP), der hun for tiden er president.

Hva er så barnehagens hjerte? Pramling Samuelsson spør: – Hva er det som utmerker

de riktig bra barnehagene? Jo, jeg mener personalet med førskolelærerne i spissen har en annen måte å forholde seg til barna på, de har en annen målbevissthet, en annen måte å resonnerer på, enn personalet i de ikke fullt så gode barnehagene. De spør hele tiden hva de kan gjøre for at barnehagen skal bli best mulig for barna, hva de kan gjøre for å gi barna de beste utviklingsmulighetene. De forstår også å samarbeide med foreldrene; svært viktig ettersom foreldrene alltid vil være nøkkelpersonene når det gjelder barnas velferd.

Annerledes sagt: Evnen til å innta barnas perspektiv kan sies å være barnehagens hjerte. I det støtter hun seg til Jean Piaget: – Det var faktisk han som først på vitenskapelig vis begynte å spørre om hvordan barns perspektiv fortøner seg.

Kjernen i det hverdagslige arbeidet i barnehagen er pedagogikken og didaktikken. Hun har lest forslaget til ny rammeplan for den norske førskolelærerutdanningen, og hun synes det er oppsiktsvekkende at forslaget ser ut til å plassere pedagogikken på sidelinjen.

– Forslaget ser ut til å være svært opptatt av fag. Jeg oppfatter det slik at forslaget er mer preget av skolens innhold enn hva den tilsvarende planen i Sverige er, sier hun.

Forskning en nødvendighet

Pramling Samuelsson og hennes kolleger Sonja Sheridan og Eva Johansson ved Göteborgs universitet gjennomførte en gang en studie av 38 svenske barnehager. De konkluderte med at 20 av barnehagene holdt bra kvalitet, ni var

«eksellente», mens de ni siste hadde de egentlig mest lyst til å stenge. (Undersøkelsen er redegjort for i Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (red.) (2009): *Barns tidlige læring. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, og i den mer populærvitenskapelige *Förskolan – arena för barns lärande* av de samme (Liber 2010).

Hun tror den samme undersøkelsen utført med norske barnehager som studieobjekter ville gitt det samme resultatet – det vil si at mens halvparten er bra, så er kanskje en firedel «eksellente», mens like mange burde vært stengt.

Veien til stadig bedre barnehager, til Pramling Samuelssons oppfatning av den gode barnehagen, går gjennom forskning. Bare ved hjelp av forskningsbaserte argumenter vil barnehagens forkjempere kunne argumentere imot politikernes ofte økonomibaserte argumenter. Fordi hun er overbevist om at barnehagen er et sted der barneperspektivet må råde, ikke voksenperspektivet, er hun motstander av politikeres tro på kartlegging og av politikeres PISA-opptatthet (PISA = Programme for International Student Assessment, i regi av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, OECD).

– «Alle» valfarter til Finland eller Sør-Korea, i vår del av verden helst til Finland, fordi disse landene ligger høyest på PISA-rankeringene i språk og matematikk. Samtidig er Finland blant de dårligste når det gjelder barns trivsel. Så hva vil vi ha, egentlig? spør hun.

– Alle vil bli «best», men når økonomiske betraktninger får bestemme hva «best» vil si, får ofte konkurranse og prestasjonsjag skygge for de sosiale aspektene, estetikken og kreativiteten. Hva slags samfunn får vi da? Selvsagt trenger barn å utvikle språk, men blir de bedre i språk av å bli målt? Problemet er jo ikke å finne fram til de barna som trenger hjelp, enhver kompetent førskolelærer vet hvem de er, disse barna som trenger ekstra støtte. Problemet er heller at ressursene ikke finnes. Barna får ikke den hjelpen de bør ha fordi ressursene mangler. Da hjelper det ikke med tester, målinger og kartlegginger – det blir å begynne i feil ende, fastslår hun.

I Sverige har man så langt klart å frede barnehagen fra kartlegginger og målinger, men nå har den svenske utdanningsministeren fore-



Det er jo slik at små barn dessverre står lengst nede i hierarkiet, selv om alle politikere har en retorikk som sier de er viktigst.



INTERVJUET

Ingrid Pramling Samuelsson (65) (Ingrid.Pramling@ped.gu.se) er professor ved Göteborgs universitet, Institutionen för pedago-

gik, kommunikation och lärande. Hun er rådgiver for UNESCO og president for OMEP, samt hovedredaktør for nettstedet Nordisk barnehageforskning (www.nordiskbarnehageforskning.no),

for å nevne noe. Hun har også skrevet en lang rekke bøker, det vil føre for langt å nevne alle her, men senest på norsk *Det lekende, lærende barnet i en utviklingspedagogisk teori* (sammen med Maj

Asplund Carlsson, Universitetsforlaget 2009). Hun har også vært tilknyttet norske førskolelærerutdanninger; som professor II ved Høgskolen i Oslo, og som professor II ved Universite-

tet i Stavanger, der hun var med på å etablere masterprogrammet i førskolepedagogikk og deretter doktorgradsprogrammet i barne- og ungdomsviten-

slått å teste alle seksåringene. Målet er å få alle gjennom skolen med fullstendige vitnemål.

– Det hjelper imidlertid ikke bare å finne problemene, sier Pramling Samuelsson. – For 20 år siden gjennomførte man en studie av fireåringer og oppdaget at noen av dem ikke klarte å tegne enkle strektegninger. Ti år senere undersøkte man de samme barna som da var blitt 14-åringer, og man fant da at de barna som hadde et problem som fireåringer, hadde fått et større problem som 14-åringer. Hvorfor? Fordi ingenting var blitt gjort for å hjelpe barna som fireåringer!

– Hvem tror det vil bli gjort noe med de problemene man måtte finne hos seksåringene? Det som teller er ressursene. Vi trenger kompetente førskolelærere og lærere som kan arbeide med barna fra de er små. Politikerblikket er både for nærsynt og dessuten rettet feil vei. Det vi trenger er langsiktighet, sier hun. – Vi må tenke langsiktig på hva vi vil med samfunnet.

Å bli «best» og skadelig konkurranse

Med samfunnet mener Pramling Samuelsson både det globale og det lokale. Hun vil ha det bærekraftige samfunnet – globalt i den betydning at vi ikke i lengden tåler at et stort antall mennesker lever på sultegrensen, og under, mens noen relativt få lever i overflod.

– Skal vi løse samfunnets problemer, trenger vi menneskers kreativitet. Utdanningssystemet skal føre oss inn i det samfunnet vi ennå ikke vet noe om, og til det trengs enorme mengder kreativitet. Men er det noe utdanningssystemet tar knekken på, så er det kreativiteten, hevder hun. – Alt koker ned til å være «best», mest konkurransedyktig. Jeg er enig med den engelske forskeren sir Ken Robinson som sier at alle kan ikke være best, og alles forsøk på å bli det, skaper bare skadelig konkurranse.

En ting er behovet for det hun kaller longi-

tudinelle studier, studier som går over mange år og som følger et stort antall barn gjennom oppveksten. Det finnes nesten ingen slike studier knyttet til barnehagen, verken i Norge eller Sverige. Mer kortsiktig nevner hun det såkalte CUL-programmet, som er blitt populært innen høyere utdanning i Sverige (CUL = *Centrum för lärarutbildningsforskning*, en forskerutdanning tilknyttet lærerutdanningene og delfinansiert av kommunene.).

– CUL-programmet utgjør for tiden en viktig trend, sier hun. – Bare her i Göteborg-området har vi for tiden nesten 100 førskolelærere som er doktorander tilknyttet programmet. Førskolelærerne/studentene arbeider halv tid i kommunen, som til gjengjeld betaler en viss del av studiekostnadene. I tillegg har vi rundt 50 førskolelærere som er i gang med forskerutdanning – målet er at de skal arbeide med forsknings- og utviklingsarbeid i kommunene, og håpet er at dette skal kunne skape nye karriereveier for førskolelærere.

Søkningen til førskolelærerutdanningen er fortsatt ganske god i Sverige, men kanskje ikke god nok. Ifølge Pramling Samuelsson vil trengs bare i Göteborg-området 6000 flere førskolelærere enn hva man har i dag i løpet av de nærmeste par årene.

Barna fortjener de best utdannede

Mer enn halvparten av de barnehageansatte i Sverige er førskolelærere, mot bare en tredel i Norge. Det tradisjonelle synet på førskolelæreren innad i barnehagen er også noe ulikt i de to landene, mener Pramling Samuelsson.

– Fordi det er færre førskolelærere i norske barnehager, framstår den enkelte førskolelærer mer som en ledertype på arbeidsplassen. I Sverige er arbeidslagstanken mer utbredt, selv om førskolelærerne er de som i henhold til den nye læreplanen har det ytterste ansvaret for barnas læring. Den svenske førskolelæreren

framstår mindre tydelig som lederen på arbeidsplassen, tror hun.

– Det å være en barnehages administrative leder og det å arbeide med barna i barnehagen, fordrer langt på vei to ulike former for kompetanse, fortsetter Pramling Samuelsson. – Jeg mener at arbeidet med barna er det viktigste, de pedagogisk best utdannede må primært arbeide med barn og ikke med administrasjon

– En førskolelærer må stå midt i virksomheten for å kunne drive arbeidet framover og utvikle den pedagogiske virksomheten. Lederkompetanse er nødvendig, men lederkompetanse i forhold til barna er vel så viktig som overfor medarbeiderne, konstaterer hun.

Hun ser gjerne at de som vil, videreutdanner seg innen administrativ ledelse. Hun mener videre at det er viktig at førskolelærerne utvikler et fagspråk som framhever kompetansen deres.

– Vi har å gjøre med et kvinne-dominert yrke der mange utenfor barnehagen fremdeles har en tendens til å blande yrkesrollen med mammarollen. Det betyr å blande det å ta hånd om barn med det å være profesjonell. Derfor mener jeg det er viktig for førskolelærerne å kunne uttrykke seg profesjonelt, sier hun.

– Det er selvsagt et spørsmål hvor mye vi kan legge inn i førskolelærerutdanningen. Det er egentlig bare de siste årene jeg selv har forstått nødvendigheten av å drive på med lobbyvirksomhet for å vinne fram. Lobbyvirksomhet er viktig! Men hvor mye kan vi kreve av førskolelærerne? Utdanningen her i Sverige er tross alt bare på tre og et halvt år.

– Det siste halvåret, sier Pramling Samuelsson, – er lagt på et litt høyere nivå slik at de som ønsker det, kan gå direkte inn i et masterprogram.

Det multikulturelle samfunnet

Pramling Samuelsson har studenter som arbeider med temaet *identitet*, som også er et tema i læreplanen for svenske barnehager.

– Mine studenter forsøker finne ut hva identitet egentlig innebærer i barnehagesammenheng. Vi vil jo gjerne tro at det multikulturelle er noe spesielt, men vi kan jo like gjerne si at alle barn har behov for å utvikle identiteter – et barn har én identitet som barnehagebarn, en annen som familiemedlem, og annerledes er det ikke i familier fra etniske minoritetsgrupper heller, sier hun. – Identitetsspørsmålet



Problemet er jo ikke å finne fram til de barna som trenger hjelp, enhver kompetent førskolelærer vet hvem de er, disse barna som trenger ekstra støtte. Problemet er heller at ressursene ikke finnes. ... Da hjelper det ikke med tester, målinger og kartlegginger ...



kan være like problematisk for et barn innen familien som gjør en klassereise som for barnet fra en annen etnisk gruppe enn den svenske, eventuelt norske.

– Det handler først og fremst om trygghet. Det viktigste for barnet er å vite at jeg duger, at jeg er god nok. Så har barnet en plattform i form av sine eksempelvis tyrkiske foreldre, men samtidig har det en annen plattform som medlem av det svenske samfunnet.

Pramling Samuelsson mistenker at vi ofte har en tendens til å se for teknisk på ting. Som når studentene hennes oppsøker barnas boområder for å se de miljøene barna lever i utenfor barnehagen, for på den måten å finne ut hvem disse barna er.

– Identitet har imidlertid ingenting med dette å gjøre! fastslår hun. – Vår identitet bestemmes av hvordan vi hver dag blir bemøtt av våre medmennesker. Vi har lett for å gjøre dette multikulturelle til et større problem enn hva det fortjener. Det handler bare om å innta

hvert enkelt barns perspektiv og å respektere hvert enkelt barn for hva det er.

– Se for deg en toåring med foreldre som snakker for eksempel bosnisk. Vi kan si at denne familien har et annet morsmål enn oss. Toåringen utvikler imidlertid to morsmål parallelt og har ikke noe problem med det. En toåring som leker med en bosnisk toårig kamerat i barnehagen, snakker kanskje bosnisk med kameraten. Så slutter et tredje barn seg til leken, og da vil de ofte bytte over til svensk, eventuelt norsk. Barna har skjønt koden, sier hun.

Kunne blitt båtbygger

Ingrid Pramling vokste opp i det lille skånske fiskersamfunnet Borstahusen der både faren og farfaren drev med båtbygging.

– Jeg kunne antakelig like gjerne havnet innen båtbygging selv, som innen pedagogikk, men interessen for mennesker, og særlig små barn, har tross alt alltid interessert meg mest,

sier hun. – Jeg passet nabolagets unger fra jeg var sju eller åtte år gammel. Så opptatt var jeg med slik gjennom hele oppveksten, at da jeg til slutt fikk mitt første barn, sa de lokale fiskerkonene at «det var jo en lykke at du fikk din egen, så slipper du drasse rundt på alle andres».

Dermed måtte det selvfølgelig bli førskolelærerutdanning da den tid kom, for hun var ikke i tvil om at hun ville arbeide med små barn.

– Da jeg kom ut i jobb etter endt utdanning, kom jeg til en barnehage i rivende utvikling. Vi fikk blant annet Barnstugeutredningen i 1972, sier hun. – Som førskolelærer engasjerte jeg meg for å endre på ting i kommunen, men var ikke fornøyd med hvordan jeg nådde fram. Derfor forsøkte jeg å ta lærerutdanning, men ble ikke fornøyd med den heller – jeg syntes den burde være mer vitenskapelig.

(Barnstugeutredningen en statlig utredning av barnehagen, fikk utstrakte pedagogiske og praktisk-organisatoriske konsekvenser for svensk førskolelærerutdanning og svenske barnehager. Utgangspunktet for utredningen var i hovedsak Jean Piagets og Erik Homburger Eriksons teorier. Red.s anm.)

Dermed ble det forskerutdanning ved Göteborgs universitet. Siden har hun i all hovedsak hatt sin arbeidsplass i Göteborg.

– Jeg har vært både førskolelærer og styrer i barnehage, sier hun. – Jeg arbeidet i barnehagen ved siden av studiene, og jeg hadde en ambisjon om å kombinere arbeid i barnehagen med arbeid innen utdanningen, men dét gikk ikke. Det å arbeide med barn i barnehagen, undervise studenter ved utdanningen og forske attpå til, det ble for mye.

Dermed ble det en akademisk karriere. Hun ble som nevnt Sveriges tredje førskolelærer med doktorgrad i 1983, og den første professoren, ved Stockholms universitet. Da hun fikk den stillingen i 1996, hadde hun imidlertid også søkt en tilsvarende professorstilling som var under etablering ved Göteborgs universitet, og da hun fikk den i 1997, ble det aldri til at hun flyttet til Stockholm.

Kombinasjonen førskolelærer og doktorgrad var altså en sjeldenhet. Da hun ble promovert og skulle fram for å hente diplom, satt universitetets rektor ved siden av den daværende utdanningsministeren, og Pramling kunne høre han hviske: «Hun har vært førskolelærer før!»

Svartlamon:

Fra bilforretning til kunst- og kulturbarnehage



Svartlamon barnehage i forgrunnen til høyre, og bolig-huset i massiv-tre til venstre er landemerker på Svartlamon som vitner om en innovativ bydel.

Bilforretningen ville ekspandere og truet med å ødelegge Svartlamon bydel, et av Trondheims rivetruede trehusmiljøer. Etter en lang kamp for bydelen sin vant beboerne fram. Bydelen ble reddet og definert som byøkologisk forsøksområde. Bilforretningen flyttet ut av sine lokaler og barna flyttet inn i ny barnehage og kulturhus i 2007

Tekst, illustrasjoner og foto: Birger Dahl og Randi Evenstad

Ikampen for å redde en bydel fra sanering ble det mobilisert samhold, inspirasjon, vilje og engasjement, og det ble bygd opp nettverk av mennesker som ville noe. Da kampen for Svartlamon bydel var over, stod barna for tur. Beboerne ville at den tidligere utstillingshallen i bilforretningen skulle bli til barnehage, og de fikk Trondheim kommune med på å overta huset for å omgjøre det til barnehage og kulturhus. En kreativ og vill idé – for forretningslokalet var som bilforretninger flest: En betongkloss med stor takhøyde og vinduer fra gulv til tak for å vise fram bilene.

I dag fremtrer bygningen utvendig nærmest slik den opprinnelig var. Den eksisterende konstruksjonen er beholdt med minimum av rivning, men på innsiden er transformasjonen radikal. Svartlamon barnehage er blitt til et organisk, transparent og lektent bygg for 48 aktive barn.

Barnehagens arkitektur har vakt både nasjonal og internasjonal oppmerksomhet. Den er tegnet av

DAGENS BARNEHAGE

arkitektfirmaet Brendeland og Kristoffersen AS i Trondheim. Barnehagebygget er i stor grad utviklet gjennom lokal beboer- og brukermedvirkning. Beboere, foreldre, barnehagepersonalet og barna fra den eksisterende lille barnehagen i nærmiljøet, deltok under planleggings- og byggeprosessen på møter og befaringer sammen med arkitektene og Trondheim kommune. Det ble diskutert, laget modeller og barna deltok på befaringer gjennom hele transformasjonsprosessen.

Inspirasjon: Reggio Emilia

Enhetsleder/styrer for Svartlamon barnehage og ReMidasenteret, Ann Sylvi Olsen, fastslår at det er Reggio Emilia-barnehagens pedagogikk og arkitekturprinsippene derfra som har vært og er inspirasjonskilden for både Svartlamon barnehages og ReMidasenterets utforming og arbeidsmåter. I Reggio Emilia i Nord-Italia er samspill mellom pedagogisk innhold og barnehagens fysiske utforming, arkitektur og innredning en helhetlig filosofi. Demokratiske prosesser og et bærekraftig miljø er sentrale verdier som også uttryk-

kes i arkitekturen gjennom estetiske og funksjonelle kvaliteter med vekt på miljøvennlige materialer, fleksibilitet i bygg og bruk, åpenhet og transparens, og med sentrale møteplasser og tilgjengelighet for alle.

I Dagens barnehage-reportasjen i Første steg nr. 1 i år, fra Fjell barnehage i Drammen, utdypet vi noe mer hva som er hovedprinsippene for den arkitekturen som er utviklet i Reggio Emilia, en arkitektur som har inspirert barnehagebyggere verden over.

– Bygget inviterer til fellesskap og mangfold, sier Olsen, – det er kjernen i vår pedagogikk, men det skal være rom for å delta på egne premisser. Vi legger vekt på at barna får ta egne valg og medvirke i sin hverdag, men det betyr ikke å få være i fred med å være «uttafor». Vi arbeider prosessorientert gjennom mange forskjellige prosjekter, og vi har tatt inn over oss at noe av det viktigste vi kan gjøre er å skape et så spennende og rikt miljø som overhodet mulig. Alle skal bli engasjert og motivert for læring!

I Svartlamon barnehage tas barns miljø på alvor helt fra gulvnivå og opp til lyssjakten i taket. Bygget appellerer til barnas sanser, og det tolererer og inspirerer bar-



Ann Sylvi Olsen er enhetsleder/styrer for både Svartlamon barnehage og ReMidasenteret for kreativt gjenbruk i Trondheim.

nas utforskning og egne dekorasjoner i rom. Heller enn «barnevennlig» og fargerik materialbruk innbyr nøytrale, robuste overflater av tre, hvitt og glass barna til selv å dekorere med sine prosjekter og kunstneriske uttrykk. Variert materiell til lek og skapende utforming er tilgjengelig i alle rom. Barnehagens fysiske utforming og det pedagogiske innholdet er to sider av samme sak. Et helhetlig miljø for barns skapende lek, fellesskap, læring og refleksjon.

Medvirkende barn i byggeprosessen

– Det at barna får være delaktige i livene sine i barnehagehverdagen, er en sentral tanke i Svartlamon barnehage, sier Olsen.

Fra det ble klart at bilbutikken skulle bli barnehage, skulle barna involveres. I stedet for å tegne sin «drømmebarnehage», som gjerne kan ta helt av og bli svært så urealistisk og umulig å ta hensyn til i konkret utforming i et bygg, ble



«Kafeteriaen» i fellesarealet og barnehagens hovedinngang sett fra personalrommet. Til venstre ses den lille scenen, som kan trylle om kafeteriaen til teatersal. Til høyre for inngangen skimtes ett av materialbildene med gjenstander fra Remidasenteret. De store barna spiser her, de små i småsbarnsrommet.

barna invitert inn i en medvirkende prosess der deres egne inntrykk og uttryksmåter ble dokumentert og reflektert over.

Barna var på gjentatte opplevelses- og oppdagelsesturer gjennom prosessen fra bilbutikk til innflyttingsklar barnehage. Barna og personalet tok bilder og videofilm, og de reflekterte over likheter mellom eksosens utslipp, de to bærsjene utenfor inngangsdøra, og bilenes videre skjebne. Undrende voksne fulgte utforskende barn på en spennende reise.

Da bilene var ute og lokalet tomt, fikk barna oppleve både det tomme åpne rommets innbydelse til løping og hoing, og deretter at mange ulike materialer ble fraktet inn så barna selv kunne skape rom i rom. Materialer og verktøy her var stoffer i meterruller, tau, papirruller, saks, lim, ullvatt, store pappesker, rognebærbusker, kritt, leire og småstein. Barnas lek, utforsking og utfoldelse i rom og med ulikt materiell og redskaper ble observert og dokumentert og gav grunnlag for personalets innspill til arkitektenes utforming og løsninger for innredning som gjenspeiler barns kreativitet.

Også under selve byggeperioden fikk barna komme på besøk og se hvordan bygningen gradvis ble

forvandlet fra bilbutikk til barnehage. Opplevelsene inspirerte til lek, prosjekter og utstillinger. Barnas bilder og dokumentasjon har vært utstilt i Reggio Emilia, som eneste prosjekt fra Norge!

Svartlamon ble den barnehagen personale, beboere og barn ønsket seg. Hvis det er noe enhetsleder/styrer Olsen kunne ønsket seg annerledes nå i ettertid, er det et vannlekerom (som altså mangler), og ellers kunne nok grupperommene vært litt større og fellesarealet i midten noe mindre.

Men egentlig er hun kjempefornøyd. Det hun liker aller best er lyset, robustheten og mykheten som trevirke gir, og de mulighetene til fleksibilitet og forvandling av rom etter skiftende behov, for eksempel kan personalrom integreres i spiseavdeling/kafe eller avstenges for møter eller peiskos med eventyrstund for barna. Uansett bruk er lys og utsikt mot både sauefjøs og bymiljøet utenfor inspirerende. Uteområdet ble utformet av barn og personalet etter at de flyttet inn.

En by i byen

Barnehagen er aktivt tilstede som en del av byen og lokalsamfunnet. Den henvender seg til bydelen og er nærmest som en liten by i seg

selv med den sentrale piazzaen som et felles møtepunkt eller torg, mellom verksteder og grupperom. En innovativ tanke er at den tidligere bilforretningens utadvendthet og åpenhet for å presentere sin salgsvare – biler – kunne overføres til en kulturbarnehage utformet etter prinsippene fra Reggio Emilia.

Kronen på verket var etableringen av ReMidasenteret for kreativt gjenbruk i en tilliggende nabobygning som også huser dansesal, konsertsal og øvingsrom for musikk.

ReMidasenteret er oppkalt etter myten om kong Midas som forvandlet alt han tok i til gull, og tanken med senteret er å skape noe vakkert og meningsfylt av søppel og industriavfall. I ReMidasenteret skaper barnehagebarn og skolebarn fargerike og forbløfende kunstverk av kassert materiale som får nytt liv i helt nye former og funksjoner.

I tillegg til at barnehager og skoler kan hente materialer gratis til eget bruk, arrangerer kunstnerisk leder Pål Bøyesen omvisninger og inspirasjonsverksted for barn og pedagoger. ReMidasenteret drives etter prinsipper om gjenbruk og bærekraft i samvirke med kunstpedagogiske og demokratiske prin-

FAKTA:

Noen kjennetegn ved Reggio Emilia-arkitekturen: Transparens, horisontalitet, lesbarhet og klar identitet, fleksibilitet og foranderlighet, men med tydelige møteplasser, som en sentral piazza for kommunikasjon og møteplasser. Dessuten atelierer og verksteder preget av estetisk formspråk og solide materialer, alt med lokal forankring (Ceppi og Zini 1998).

sipper utviklet i samarbeid med barnehager og skoler i Reggio Emilia.

Svartlamon er av Trondheim kommune definert som et byøkologisk forsøksområde. Det bor i dag ca 300 mennesker der. Beboerne eier ikke boligene, det gjør en kommunal stiftelse. Bydelen drives med rot i demokratiske, bærekraftige og fellesskapsbevarende verdier, og utbedringer skjer på dugnad og tar tid.

Barnehagen er en integrert og aktiv del av lokalsamfunnets kultur og leies og lånes flittig ut i helger, i ferier og på ettermiddagstid. Tvers overfor den Reggio Emi-

lia-inspirerte barnehagen ligger den store ubåtbunkeren nazistene etterlot seg etter 2. verdenskrig – to naboer som presenterer seg med ulike ideologiers fysiske ytringer!

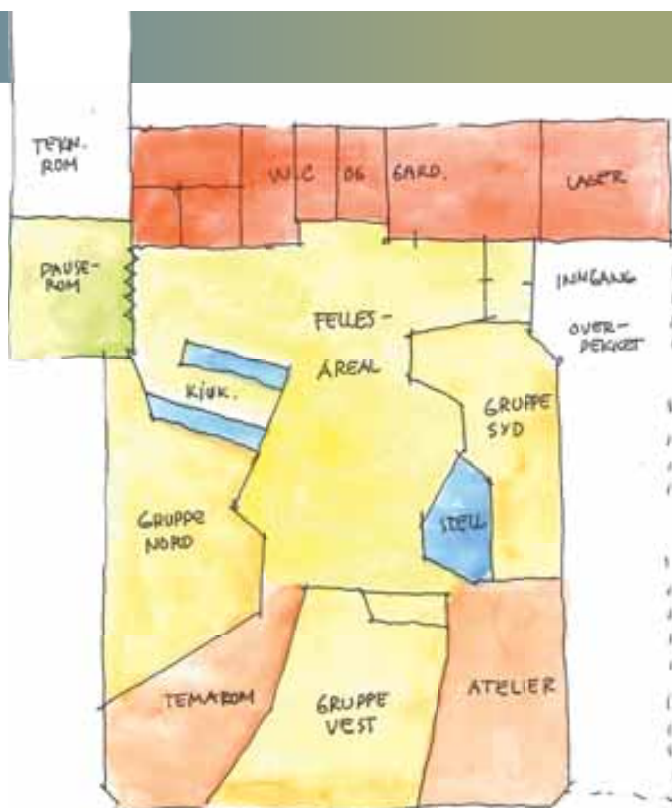
Ingen basebarnehage

Olsen liker ikke at vi sier at barnehagen er utformet som en basebarnehage. Det gir assosiasjoner personalet ikke vil identifiseres med, slik diskusjonen har utviklet seg i mediene, der basekonseptet tilskrives innsparring og størrelse: stor barnehage, store barnegrupper, store rom, store problemer.

Men etter de romkonseptene for barnehagebygg som beskrives i SINTEF-rapporten *Utforming av barnehager – på leting etter barneperspektivet* (Buvik m. fl. 2004), som også nevner Reggio Emilia som inspirasjonskilde, og i Trondheim kommunes funksjons- og arealprogram (2005), er barnehagens planløsning utformet med baseorganisering i den betydning at arealer for separate innganger, garderobes og toaletter for hver barnegruppe/avdeling er samlet og at avdelingenes arealer totalt sett er redusert for å avgi plass til fellesarealer for hele barnehagen, slik som en sentral piazza og atelier/verkstedsrom med mulighet for mer variert aktivitet enn mange tradisjonelle avdelingsbarnehager innbyr til.

Svartlamon barnehage tåler etter Olsens mening slike løsninger først og fremst fordi den har en moderat størrelse, men også fordi personalet sterkt vektlegger barnas tilhørighet i faste barnegrupper med inntil 10 barn i småbarnsgruppen og 18 barn i de to gruppene for de større barna. De faste gruppene er så langt det er mulig aldershomogene.

Dette, i tillegg til prioriteringen av prosjektarbeider i smågrupper,



Planløsningen: Fra vindfanget kommer vi rett inn i det store sentrale fellesrommet: Piazzaen eller torget som alt stråler ut fra og som rommer mange slags aktiviteter.



gjør at rommene kan utnyttes til det beste for både barn og pedagoger. I Svartlamon er sammenhengningen av arkitektur og pedagogiske rom konkretisert for en egen barnlig topologi, der barns sanselige og skapende omgang med sine fysiske omgivelser er utgangspunktet (Amundsen m. fl. 2007). Disse tankene gjennomfører utformingen av barnehagen i både bygg, innredning og organisering og burde kunne inspirere barnehager med baseutforming til en mer kreativ innredning og pedagogikk.

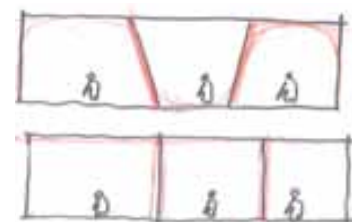
Den organiske utformingen som barnehagen har fått, står i kontrast til den strenge, nesten kvadratiske rammen som bilforretningen danner. Veggene bryter både i plan og

snitt med utgangspunktet, med spennende rom og sammenhenger som resultat. Skissene viser hvordan utformingen i Svartlamon gir andre romvirkninger og åpninger mot omgivelsene enn en mer rettvisklet utforming ville gitt.

«Den tredje pedagogen»

Bygningen er i seg selv et elegant eksempel på gjenbruk av en eksisterende bygningsmasse. I motsetning til hva vi har sett i flere nye barnehager, er Svartlamon innredet og tatt i bruk på en måte som utnytter bygningens potensiale og muligheter. Her spiller innredning, organisering og pedagogiske intensjoner på lag.

At barna, personalet og foreldrene har hatt en aktiv rolle i sam-



I Svartlamon barnehage er noen av veggene i massivtre tiltet – satt på skrå – slik snittet som skissen over viser. Dette gir andre romvirkninger enn om veggene hadde stått rett opp og ned. På samme måte kan det kanskje tenkes når det skal settes innredning inn i mer tradisjonelle rom i en barnehage. Romdelende innredning satt på skrå kan kanskje gi spennende kroker?

Skissen lengst til venstre viser hvordan rommene i Svartlamon åpner seg på en annen måte ut mot omgivelsene enn et mer rettvisklet konsept med samme hovedorganisering, som vist på skissen ved siden av.

arbeid med arkitektene, har bidratt til å forme en barnehage med gode sammenhenger mellom bygning, innredning og pedagogisk innhold. At barnehagens ledelse og personalet har hatt og fremdeles har klare visjoner og er seg bevisste hvilke betydning det fysiske miljøet har i det pedagogiske arbeidet, bør kunne inspirere andre, både arkitekter og pedagoger.

I Svartlamon barnehage er rom og bygning aktivt tilstede som «en tredje pedagog». Gode barnehagebygg utgjør en forskjell, og de muliggjør bevisstgjøring og inspirasjon som må løftes frem som eksempel til etterfølgelse og reflekteres over når barnehagekvalitet diskuteres.



Varierte lekemuligheter med utsyn og innsyn: Rom i rom, kroker og huler. Alt inventar er tilpasset små kropper.



Personalrommet har god kontakt med både utelekeplassen og fellesareal og brukes også som eventyrrom med peiskos. Skyvedør gir fleksibilitet slik at personalrommet kan inngå i fellesarealet mot kjøkken og kafeteria eller avlukes til bruk for voksne eller barn.

Kilder

Antonsen, F. (2012). Barnehage i bilbutikk. I barnehage.no (2):22-27.
 Amundsen mfl. (2007). Barn og rom-refleksjoner over barns opplevelse av rom. Et følgeforskningsprosjekt på to nybygde barnehager i Trondheim kommune. SINTEF og DMMH på oppdrag fra Trondheim kommune.
 Buvik mfl. (2004). Utforming av barnehager-på leting etter barneperspektivet. Trondheim: SINTEF OG NTNU.
 Ceppi, G. og Zini, M. (1998): Children, spaces, relations. Milano, Domus Academy Research Center.
 Dahl, B. og Evenstad, R. (2012). Fjell barnehage. Passivhus for aktive barn, Første sted 2012/1. Trondheim kommune (2005). Funksjons- og arealprogrammet for kommunale barnehager i Trondheim.
 Trondheim kommune (2010). Nye barnehager i Trondheim Kommune prosjekter 2003-09.
 Maya Momentum, DvD. Å forvandle en bilbutikk til barnehage- om barns delaktighet i prosessen. http://www.trondheim.kommune.no/content/111707635/Svar_tilmoen-barnehage
<http://www.arkitektur.no/?nid=183383&pid0=92058>



Atelier: Alt står framme og innbyr til aktivitet



**Om artikkel-
forfatterne:** Randi
Evenstad (randi.
evenstad@hioa.no)
er høgskolelektor i

pedagogikk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), der hun og førstelektor Aslaug Andreassen Becher driver delprosjektet *Rom for en ny barnehage – intensjoner og realisering* i samarbeid med Enerhaugen Arkitektkontor AS. Prosjektet inngår i et større tverrfaglig HiOA-prosjekt om Barnehagebygg i storby- materialitet, lek og læring. Birger Dahl (b.dahl@enerhaugen.com) er sivilarkitekt MNAL, Enerhaugen Arkitektkontor AS. Kontoret har tegnet flere barnehager og skoler i sin 25-årige historie, og ønsker å bidra til å utvikle barnehage- og skolebygninger og bruken av dem gjennom blant annet deltakelse i HiOA-prosjekt (private bilder).

Noen resultater fra Barnehageundersøkelsen

En barnehage preget av kompetanse og trivsel

Ifølge foreløpige resultater fra Nasjonalt folkehelseinstitutt *Barnehageundersøkelse* trives de fleste barn i barnehagen. Likevel har trolig nær 14 prosent av barna spesielle behov. Det pedagogiske personalet har i hovedsak god kompetanse til å tilrettelegge for disse barna, men 10 prosent av de pedagogiske lederne anmerker at personalgruppen ikke har god nok kompetanse på en rekke vanlig forekommende problemer hos barn.

Av Marika Vartun, Siri Saugestad Helland, Mari Vaage Wang, Ratib Lekhal og Synnve Schjølberg

I Første steg nr. 2 i år presenterte vi Barnehageundersøkelsen. Her vil vi dele noen smakebiter fra de første innsendte skjemaene i barnehageundersøkelsen (les mer om undersøkelsen på www.fhi.no/sol). Tallene i denne artikkelen er foreløpige. De tar utgangspunkt i kun en liten del av det datamaterialet som forventes å være innsamlet i løpet av 2013. Vi kan likevel allerede nå danne oss et bilde av den variasjonen vi kan forvente å finne, både når det gjelder strukturfaktorer, pedagogiske innhold og behov i barnegruppen. Variasjon i utvalget er viktig for senere å kunne analysere hvordan disse faktorene påvirker barnas utvikling.

Ifølge barnehagens rammeplan fra 2011 er både «læring gjennom lek» og skoleforberedende aktiviteter viktige elementer i barnehagen. Hvilken prioritet hver barnehage gir de ulike typene læringsfokus varierer imidler-

tid. Når vi spør hvor ofte personalgruppa tilrettelegger for et planlagt strukturelt tilbud i skoleforberedende aktiviteter (for eksempel skriverabbing, bokstavsutforskning eller hel-ordskriving), er det stor spredning i aktivitetsnivået barnehagene imellom. Mange arbeider med skoleforberedende aktiviteter en eller to ganger i uken og rundt en firedel av barnehagene arbeider strukturert med dette daglig.

Bildet ser noe annerledes ut når vi spør om hvor ofte lek, for eksempel sansemotorisk og kroppslig lek, kreative og skapende aktiviteter, eller rollelek, er på dagsplanen. Det er flere barnehager som tilrettelegger disse aktivitetene i et planlagt strukturert tilbud daglig enn det er barnehager som arbeider med skoleforberedende aktiviteter daglig. Bare i få barnehager tilrettelegges det for slike aktiviteter så sjelden som en gang per måned eller sjeldnere.

Dette er som forventet med tanke på at lek og kreativitet tradisjonelt sett er en del av barnehagehverdagen. Det at barnehagene her prioriterer ulikt gjør at en kan undersøke om slike forskjeller gjør en forskjell for barnets

utvikling på ulike områder.

Det er interessant at mens noen velger et skoleforberedende fokus for sine femåringer, fokuserer andre på læring via lek og kreativitet. Mange svarer at de bruker mye tid kun på én av disse aktivitetene, mens andre svarer at de prioriterer dem likt. Korrelasjonen mellom hva de ulike barnehagene prioriterer er 0,47. Dette tilsvarer et middels høyt samsvar i prioriteringer.

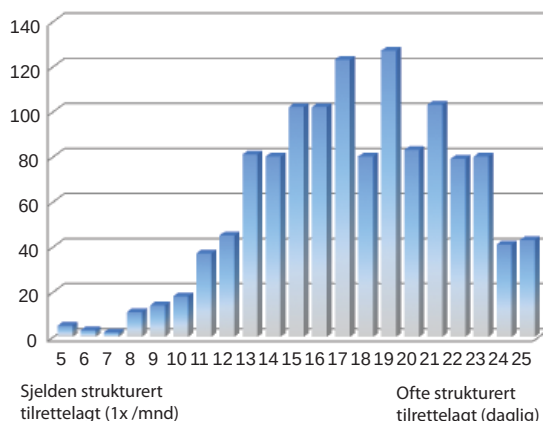
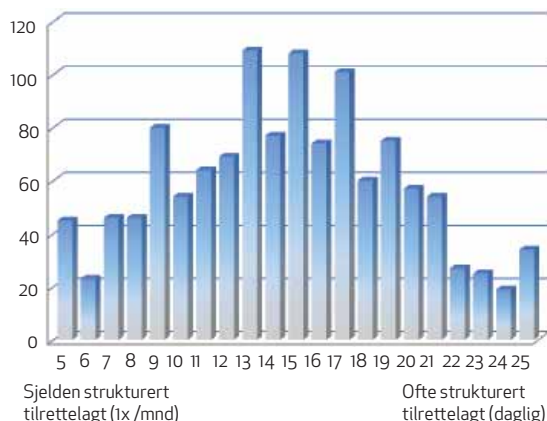
Organisering av barnehagen

Rundt 75 prosent av avdelingsbarnehagene og basebarnehagene svarer at de har en «bestemt pedagogisk profil» eller et «bestemt faglig rammeprogram» de arbeider etter (for eksempel naturbarnehage eller Montessori-barnehage), mens rundt 50 prosent av sonebarnehagene sier det samme.

Videre analyser vil kunne gi svar på hvorvidt det å identifisere seg med en spesifikk pedagogisk profil eller bestemte faglige rammeprogrammer henger sammen med hvordan innholdet i barnehagene blir systematisk tilrettelagt. I neste omgang blir det interessant å se hvordan dette påvirker femåringenes utvikling, trivsel og mestringsfølelse.

De fleste av femåringene vi har fått informasjon om, deltar i grupper på 17 – 20 barn. Ca 58 prosent av barnehagene angir at det er 20 eller færre barn i barnets avdeling/base. Likevel er det tydelig at det brukes fleksible løsninger hvor for eksempel flere avdelinger samarbeider. Selv om barnehagen rapporterer

Figur 1. Variasjonen i hva barnehagene rapporterer om hvor ofte de tilrettelegger strukturerte aktiviteter med fokus på skoleforberedende aktiviteter, fra sjelden til ofte.



Figur 2. Variasjonen i hva barnehagene rapporterer om hvor ofte de tilrettelegger strukturerte aktiviteter med fokus på lek/kreativitet, fra sjelden til ofte.

at organiseringen er base eller sone, rapporterer 18 prosent av både base- og sonebarnehager at de har grupper på 15 barn eller færre.

I mange tilfeller organiserer barnehagene gruppene i mindre enheter med fast førskolelærer/personale med ansvar for en mindre gruppe.

Barns sammensatte behov

De foreløpige tallene fra barnehageundersøkelsen i MoBa viser at femåringene i barnehagen er en sammensatt gruppe. Ifølge personalets rapportering har 13,8 prosent av femåringene spesielle behov. Type behov og alvorlighetsgrad varierer.

Størst er gruppen barn med uro/oppmerksomhetsvansker, hvor prosentandelen er 4,7 prosent, tett fulgt av barn med språkvansker på 4,5 prosent. Andelen barn med emosjonelle vansker utgjør 4,1 prosent, og med atferdsvansker 2,9 prosent. 2,5 prosent av barna har sammensatte vansker (personalet har rapportert inn flere vansker hos ett barn).

Vi har vært spesielt opptatt av å få vite mer om barn med ulike funksjonsnedsettelse, inklusive ulike typer språkvansker. Så langt viser tallene våre at to tredeler (66,3 prosent) av femåringene er kartlagt i barnehagen med hensyn til språkkompetanse. Konklusjonen fra kartleggingen er at 13,4 prosent trenger noe ekstra stimulering, mens 2,4 prosent har behov for ekstra ressurser for å tilrettelegge tiltak. En liten andel av de barna som ble kartlagt blir vurdert til å trenge morsmålsstøtte.

Håper på høy deltakelse

24 000 familier med femåringer fra Den norske mor og barn-undersøkelsen (MoBa) vil i løpet av de kommende årene bli invitert til å delta i Nasjonalt folkehelseinstituttets prosjekt *Barnehageundersøkelsen*. De første 1383 spørreskjemaene fra disse familiene er allerede fylt ut. Foreløpige tall viser at 13,8 prosent av femåringene har spesielle behov.

De aller fleste barn finner seg godt til rette i barnehagen, men likevel rapporterer de ansatte at ca 8 prosent av barna har noen eller betydelige problemer med for eksempel selvtilliten.

I hovedsak rapporterer avdelingene at de har god kompetanse for å møte barns behov. På enkelte områder synes det likevel å være behov for mer faglig påfyll.

En ny utsending av MoBa-skjemaer til barnehagene vil begynne i oktober i år. Vi håper at ansatte i barnehagen opplever at de foreløpige resultatene i studien er spennende og at de vil være med på å øke vår kompetanse om den norske barnehagen. Det er mødrene som deltar i MoBa som leverer skjemaet til barnehagene.

Kompetent personale som ønsker mer kunnskap

Barnehagepersonalet synes å takle utfordringer med grupper av barn med forskjellige behov bra. Pedagogisk leder vurderer det slik at de aller fleste femåringene har tilpasset seg barnehagen godt. Det er imidlertid en liten andel (rundt 4 prosent) som ikke finner seg til rette i barnehagen, og det er relativt mange (rundt 8 prosent) som har *noe eller betydelige vansker* knyttet til selvtillit og å kunne hevde seg i barnegruppen.

Selv om dette gjelder en relativ liten gruppe barn, er det viktig å få økt kunnskap om hvordan disse barna kan møtes for å trives. Forskere ved Nasjonalt Folkehelseinstitutt arbeider nå videre med dataene for å finne ut av hvem de er, de barna som strever, og hva som kan virke

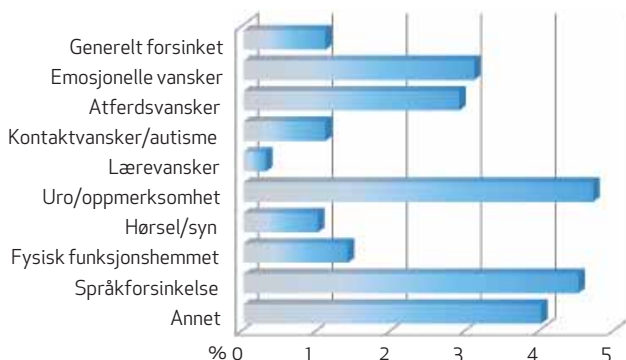
positivt i forhold til disse barnas utvikling.

Når vi ser på områder hvor personalgruppen føler de har god kompetanse, vurderer pedagogisk leder i ca 65 prosent av tilfellene at personalgruppen har god kompetanse om barns sosiale utvikling, mobbing, atferdsproblemer og språkutvikling.

På en 5-gradig skala (svært uenig, uenig, både enig og uenig, enig, svært enig) svarer 15 – 20 prosent av de pedagogiske lederne at det er *både enig og uenig i at kompetansen til de ansatte på de ovenfor nevnte områdene er god*. I ca 10 prosent av tilfellene synes de pedagogiske lederne at de ikke har tilstrekkelig kompetanse. Dette gjelder særlig tilfeller av mobbing og barn med atferdsvansker, mens kompetanse på barns sosiale utvikling og språkutvikling synes å være bedre dekket.

Figur 3. Barn med spesielle behov, angitt i prosent¹

¹ Summen av prosentene blir mer enn 13,8% siden flere barn har sammensatte vansker.



Om artikkelforfatterne: Alle er medarbeidere i studien *Språk og læring - SOL* (SOL@fhi.no). F.v. Marika Vartun er pedagog og koordinator, Siri Saugestad Helland er psykolog og koordinator, Mari Vaage Wang er master i psykologi og doktorgradsstipendiat, Ratib Lekhal er pedagog og doktorgradsstipendiat, og Synnve Schjølberg er psykolog og spesialist i klinisk psykologi og prosjektleder. SOL-studien er en studie av språkvansker og læringsutbytte hos barn fra seks måneder til åtte år. Den gjennomføres i regi av Nasjonalt folkehelseinstitutt i samarbeid med Kunnskapsdepartementet. Den nye datainnsamlingen fra barnehagene har som mål å samle kunnskap om sammenhenger mellom kvaliteter i barnehagen og barns utvikling, sammenhenger som kan generaliseres for norske forhold. Du kan lese mer om SOL-studien her: www.fhi.no/sol.

Utdanning 2020-programmet
og overgangen barnehage – skole:

SKOLEKLAR!

et pionérprosjekt for barnehage og skole

I forskningsprosjektet SKOLEKLAR søker forskerne svar på hvilke ferdigheter hos barn som er viktigst for en god skolestart. De tar i bruk en kvantitativ forskningsdesign hvor det amerikanske observasjonsverktøyet *inClass* og oppgaver på nettbrett tas i bruk som verktøy og metode. Nettbrettarbeid er en ny metode utviklet av SKOLEKLAR-forskerne.

Av Mona Erga Olsson og Arne Mæland

I forskningsprosjektet SKOLEKLAR er målet å identifisere hva som kan hindre eller fremme tidlig læring. Dette kan gi grunnlag for at barnehager kan stimulere barn på områder som man vet er viktige for videre læring og utvikling. Vi som har skrevet denne artikkelen er begge førskolelærere og er ansatt på engasjement i SKOLEKLAR-prosjektet. Her reflekterer vi over våre erfaringer, men presenterer ikke noen endelige resultater fra prosjektet. Vi stiller imidlertid en rekke spørsmål vi håper å finne svar på gjennom de dataene som er innsamlet så langt og gjennom de dataene som skal samles inn våren 2013 når barna i undersøkelsen er godt i gang på skolen.

For oss har prosjektet SKOLEKLAR bidratt til en unik mulighet til å se barnehagepraksis fra et annet perspektiv enn det vi har som førskolelærere. Våre erfaringer kan i noen grad knyttes til den generelle debatten rundt kart-

legging i barnehagen. Samtidig er det viktig å skille kartlegging i SKOLEKLAR – som kun danner grunnlag for statistiske analyser – og kartlegging i daglig praksis i barnehagene. Når det gjelder kartlegging i daglig praksis er vi begge oppmerksomme på faren for at mye kartlegging kan stjele tid fra andre viktige aktiviteter sammen med barna. Samtidig ser vi nytten av moderat bruk av denne typen systematisk arbeid for å kunne legge til rette for en best mulig skolestart for det enkelte barn.

Mange er skeptiske til kartlegging i barnehagen. De er redde for at barn kan bli stigmatisert og at barnet gis merkelapper og diagnoser i tidlig alder. Samtidig er det viktig å være klar over at det å unnlate å registrere og hjelpe barn som strever med for eksempel lav selvregulering i barnehagen også kan gi etiske utfordringer. Dersom det er slik at lav *selvregulering* hos barn hemmer videre læring i skolen, og dersom vi unnlater å hjelpe disse barna, kan noen barn stille med et dårlig utgangspunkt for læring allerede i første klasse.

Sterkere fokus på læring

De senere årene har vi sett en tendens til et sterkere fokus på læring i barnehagen. Ved at barnehagen i 2050 ble lagt inn under Kunnskapsdepartementets ansvarsområde ble det også gitt et tydelig signal om at barnehagene er en del av et helhetlig utdanningsløp.



Ei lita jente i gang med nettbrettet
– fra SKOLEKLAR-prosjektet.

SKOLEKLAR fokuserer på barns tidlige læring i overgangen mellom barnehage og skole i en norsk kontekst. Dette er et område som det er blitt forsket lite på tidligere. Det er flere delmål i prosjektet, men hovedstudien består av en stor kvantitativ undersøkelse som vil kunne gi mange svar når det gjelder barns tidlige læring.

I SKOLEKLAR studeres faktorer som er med på å hindre eller fremme barns læring i tidlige skoleår. En hovedhypotese er at barns sosiale ferdigheter (evne til å inngå i relasjoner til andre voksne og barn og evne til selvregulering) er en viktigere forløper for tidlig læring enn typiske skoleferdigheter som noen barn har tilegnet seg i barnehagen (for eksempel kunnskap om tall og bokstaver). Barns evne til å inngå i gode og



Om forfatterne: Mona Erga Olsson og Arne Mæland er begge førskolelærere ansatt som forskerassistenter i engasjementsstillinger i SKOLEKLAR-prosjektet. Olsson har arbeidet i flere barnehager i Klepp kommune i Rogaland, Mæland har vært pedagogisk leder i barnehager i Oslo og Klepp (foto Olsson og Mæland: Alexandra Halsan, UiS).



(foto: Alexandra Halsan, UIS)

trygge relasjoner og barns selvregulering er altså to hovedtemaer i prosjektet.

Internasjonal forskningslitteratur støtter hypotesen om relasjoners betydning. Pianta (1999) hevder at gode relasjoner til andre barn og trygge relasjoner til voksne er avgjørende for hvordan barnet fungerer, både faglig og sosialt. Også norske forskere er opptatt av tidlige relasjoner som avgjørende for barns utvikling og trivsel i barnehagen (Abrahamsen 1997). Gjems (2011) fokuserer særlig på kommunikasjonsaspektet i relasjonen – eller hverdagssamtalen mellom barn og barn, og barn og voksne – som avgjørende for barns språklige bevissthet og læring.

Barnas evne til selvregulering står også sentralt i dette prosjektet. Selvregulering defineres

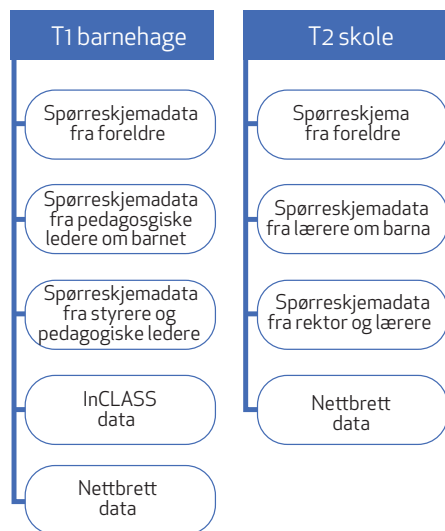
ulikt fra forskjellige teoretiske perspektiv, men sier noe om evnen til å tilpasse atferd og følelser til forventningene i en gitt kontekst. Selvregulering omfatter egenskaper som impulskontroll, evnen til å utsette egne behov og adekvat oppmerksomhet (Berger 2011). Selvregulering innebærer dessuten evnen til å etterleve korrigering eller krav, og er nødvendig for å kunne navigere i det sosiale liv. I USA har forskerne funnet at barn med høy grad av selvregulering i *preschool* gjør det bedre når de kommer i skolen. De begynner å lese tidligere, de har et større ordforråd, og de har høyere ferdigheter i matematikk (McClelland mfl 2007). En årsak til dette kan være at barn med høy grad av selvregulering i større grad er i stand til å konsentrere seg om det lærerne formidler og at de også klarer å omsette dette til

egne ferdigheter i disse fagene.

Der kvalitative metoder kan gi oss dybdeforståelse, kan kvantitative metoder teste hypoteser om årsak og virkning. I SKOLEKLAR testes hypotesen om at psykososiale ferdigheter er like viktige eller viktigere enn tidlige akademiske ferdigheter for videre læring. I denne sammenheng er det nødvendig å ta i bruk kvantitativ metode. Dette innebærer at vi har kartlagt og samlet inn data for et helt årskull med barn i Klepp kommune samt noen ytterligere barn fra Sandnes kommune (begge kommunene er i Rogaland).

Datagrunnlaget

I prosjektet følges 243 barn i Klepp og Sandnes kommuner i overgangen fra barnehage til



skole. Datagrunnlaget består av mange elementer og strekker seg fra det siste året i barnehagen (tidspunkt 1 / T1) til første året i skolen (tidspunkt 2 / T2), se figur.

Datainnsamling på T1 er nå ferdigstilt og det er på bakgrunn av denne delen av studien vi nå formidler våre erfaringer. Spørreskjemaene inneholdt spørsmål om barnas fungering i hverdagen, om pedagogiske opplegg i barnehagen, og om barnas hverdag i hjem og fritid. Ved siden av å samle spørreskjemadata fra foreldre, ansatte og ledere i barnehagene, inkluderer studien også observasjoner av barna i deres hverdagsmiljø i barnehagen og kartlegging av akademiske og kognitive ferdigheter gjennom nettbrettoppgaver med barna.

Observasjon med *inCLASS* og bruk av nettbrett er helt nye strategier i norsk barnehage-

forskning. Det vil derfor være interessant å diskutere hvordan disse strategiene passer i forhold til den norske barnehagekonteksten, og hvilke muligheter denne typen datainnsamling gir for forskning. Med utgangspunkt i vår bakgrunn som førskolelærere ønsker vi i denne artikkelen også å fremheve noen av våre subjektive erfaringer med denne typen datainnsamling. Vi vil særlig diskutere våre erfaringer med observasjonsverktøyet *inCLASS* og med datainnsamling gjennom nettbrett. Disse to datainnsamlingsverktøyene registrerer data innenfor de to kjerneområdene i prosjektet; relasjoner og selvregulering. Gjennom *inCLASS*-observasjon registrerte vi først og fremst barnas evner til å inngå i relasjoner, og gjennom nettbrettoppgavene registrerte vi barnas evne til selvregulering samt barnas tidlige akademiske ferdigheter.

Datainnsamling med *inCLASS*

InClass (the individualized classroom assessment scoring system) er et observasjonsverktøy som er utviklet ved Universitetet i Virginia, USA (Downer, Booren, Lima, Luckner og Pianta, 2010). Ved bruk av *inCLASS* kan en kartlegge små barns ferdigheter til å skape gode relasjoner og deres evne til oppgaveløsning i naturlige barnehageomgivelser.

I *inCLASS* observeres barns ferdigheter innenfor tre domener: *samspill med voksne*, *samspill med barn* og *oppgaveorientering*. Hvert enkelt domene er så delt inn i tre eller fire dimensjoner, som til sammen utgjør ti ulike dimensjoner (se figuren under).

Dimensjonene er igjen delt inn i flere ulike atferdsindikatorer for å beskrive den spesifikke atferden og ferdigheten en skal se etter innenfor den enkelte dimensjon. Eksempler på atferdsindikatorer fra domenet «*kommunikasjon i samspill med voksne*» er å ta initiativ, opprettholde kommunikasjon over tid og bruke kommunikasjon til varierende formål.

Hvert barn blir observert i 40 minutter fordelt på fire sekvenser. Observasjonen blir delt inn i fire sekvenser for å sikre at barnet blir observert i ulike settinger som for eksempel i lek, måltid, samlingsstund og påkledning. Etter

hver sekvens på ti minutter settes det koder på hver av de ti dimensjonene. For hvert barn blir det dermed gitt fire koder for hver av de ti dimensjonene. I senere analyser anvender man et gjennomsnitt av de fire kodene for barnet på hver dimensjon. På denne måten sikrer man at barna får koder som kan være representative for flere situasjoner i løpet av dagen.

For å kunne bruke *inCLASS* som metode i forskning er det svært avgjørende at skåringen blir standardisert slik at alle observatørene skårer på lik måte. Dette blir sikret gjennom kursing og sertifisering av hver observatør. Observatørene som deltok i *SKOLEKLAR* gjennomgikk et todagers sertifiseringskurs med påfølgende eksamen.

For å sikre påliteligheten i måleinstrumentet underveis kreves det at alle observatørene sjekkes ved at en foretar dobbelkoder; det vil si at to personer observerer samme sekvenser. De setter så individuelle koder som sammenlignes i ettertid. På forhånd så vi for oss at det kunne være en utfordring å ta en rolle som helt nøytral observatør og kun kode det en faktisk så, uten å legge noe form for tolkning i det. Samtidig viste våre resultater fra dobbelkodingen at vi var godt samkjørte og at dette derfor kunne utelukkes som et problem. Kravet fra *inCLASS*-miljøet i Virginia er at de to observatørene skal være 80 prosent samkjørte, mens vi i *SKOLEKLAR* oppnådde et gjennomsnitt 94 prosent sammenfall blant våre 11 observatører.

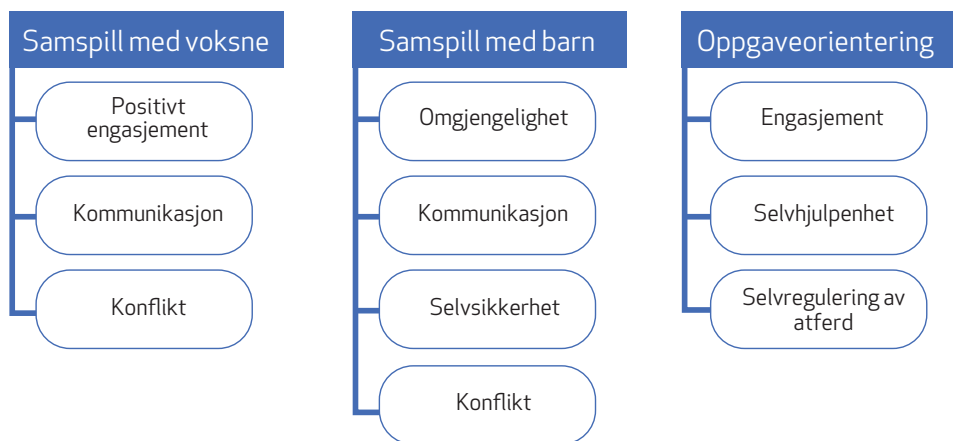
Godt samarbeid

Vi opplevde at barnehagepersonalet var positivt til forskningen og at de syntes det var spennende å delta som informanter. Som førskolelærere vet vi hvor hektisk barnehagehverdagen kan være, og vi er takknemlige for deres villighet til å legge til rette for oss som datainnsamlere. Vårt utgangspunkt var å tilpasse oss barnehagens hverdag og planer slik at personalet fikk minst mulig ekstraarbeid i forhold til datainnsamlingen. Vi var kun avhengige av at barnet som skulle observeres var tilstede.

Vi fikk noen ganger inntrykk av at de voksne på avdelingen kunne føle litt ubehag ved å ha en observatør i rommet. I slike tilfeller ble det viktig å forklare at det bare var barna som ble observert, og ikke de voksne. Stort sett så fikk vi likevel inntrykk av at verken barn eller de voksne er ukjent med at det kommer andre personer inn for å observere. Naturligvis spurte enkelte barn hva vi gjorde eller hvorfor vi var der, men det så ikke ut som de lot seg forstyrre i sin lek og oppgaver utover dette.

Ett av barna fant sin egen konklusjon: «Du vet, at av og til på tv og sånn, så er det sånne hemmelige agenter. Jeg tror vi har to sånne i barnehagen i dag!»

For oss som er vant til tett samhandling med barn, var det uvant å skulle være «usynlige»



observatører i inCLASS. Det var derfor en mer kjent rolle å samarbeide med barna om oppgavene på nettbrett. Disse ulike rollene gjorde det nødvendig å begynne med inCLASS-observasjonene, der vi var avhengige av mest mulig grad av anonymitet, og å utføre nettbrettinnsamlingen senere, der vi inngikk i dialog med hvert enkelt av de 243 barna.

Oppgaver på nettbrett

Datainnsamling med nettbrett ovenfor så små barn er som alt nevnt en ny fremgangsmåte i norsk forskning, men fordelene er mange. Metoden er effektiviserende og tidsbesparende, og brukervennlig for både barn og forskere. Dataene blir lagret direkte på brettet, og man slipper alt etterarbeid med punching av data som vanligvis følger med «penn- og papirmetoden». Ikke minst slipper man å administrere en mengde utstyr som man ellers ville ha bruk for i enkelte av oppgavene. Bruk av nettbrett gir dessuten nye muligheter, som for eksempel å registrere barnas responstid.

Ideen til å bruke nettbrett kom fra forskerne i SKOLEKLAR og løsningen er utarbeidet i samarbeid med UiS' avdeling for nettbasert utdanning, NettOp. En slik metode krever naturligvis en betydelig mengde forarbeid og teknisk kompetanse, men dette veies opp av alle fordelene ved metoden. Oppgavene på nettbrettet omfatter områdene:

- Hukommelse
- Selvregulering/konsentrasjon (to oppgaver)
- Matematikkoppgaver
- Det å trekke sammen lyder til ord
- Ordforråd

Noen av oppgavene på brettet ble utviklet ved SAF, mens andre ble hentet fra internasjonale samarbeidspartnere. En viktig del av prosessen i utformingen av oppgavene var å finne riktig vanskelighetsnivå i forhold til den aktuelle aldersgruppen samtidig som resultatene skulle kunne gi en reell differensiering mellom barna. Ved å pilotere eller prøve ut oppgavene på forhånd fikk vi viktig informasjon til justering av vanskelighetsgrad. Med god differensiering mener vi at resultatet skal fange opp barnas sterke og mindre sterke sider.

På brettet er det en blanding av oppgaver som de fleste barn vil mestre i denne alderen, samt oppgaver som passer for barn med særlig gode evner. Noen av testene går langt i vanskelighetsgrad, men blir automatisk kuttet etter hvert som barnet ikke mestrer det. Dette ble gjort for å ivareta barnas selvfølelse og at de ikke skal føle unødvendig ubehag.

Oppgavene på nettbrett ble gjennomført individuelt med et barn om gangen. I de få tilfellene der enkelte barn følte seg utrygge på situasjonen, fikk de ha med seg en voksen person fra avdelingen som de hadde trygg tilknytning til. Noen oppgaver ble styrt av forskerne, mens i løsningen av andre oppgaver håndterte

barnet nettbrettet selv. Datainnsamlerne hadde med seg et hjelpearke til noen av oppgavene med ordrett forklaring og spørsmål. Dette for å sikre at alle barn fikk lik forklaring og dermed de samme forutsetningene for å utføre oppgavene.

På forhånd var vi noe usikre på om alt det tekniske ved nettbrettene ville fungere. Vi ble positivt overrasket over hvor brukervennlige brettene var og hvor lett barna forholdt seg til dem. Det var mange barn som hadde erfaringer med bruk av nettbrett eller smarttelefoner fra før, men vi fikk ikke inntrykk at de hadde noe spesiell fordel i forhold til dem som ikke hadde noe erfaring med denne typen teknologi.

Videre erfarte vi at vi fikk til en god balanse mellom mestring og utfordringer. Et barn beskrev dette på en treffende måte: «Det va' kjekt, litt løye, og litt vanskelig.» Til tross for at denne kartleggingen varte i 30 – 45 minutter, opplevde vi at barna klarte å holde entusiasmen og konsentrasjonen oppe. Vi var imponert over barnas innsats og vilje til å gjøre sitt beste.

I det store og hele hadde vi inntrykk av at barna satt igjen med en positiv opplevelse av test situasjonen, og nettbrettet gjorde det ekstra spennende og engasjerende å delta. Vi var nøye med å takke alle barna for deres innsats i prosjektet, og de fikk alle en liten symbolsk premie etter at de var ferdige. For noen barn var arbeidet på nettbrett så engasjerende at de ville «prøve en gang til».

Kartlegging i barnehagen

Etter å ha observert barna med inCLASS fikk vi et visst inntrykk av hva barna mestrer og ikke. Styrken med dette verktøyet er at det fanger opp så mange dimensjoner ved barnas sosiale kompetanse. Noen barn er «tydeligere» enn andre i denne sammenhengen. Med dette mener vi at enkelte barn har tydelige vansker i forhold til områder som selvkontroll, mens andre igjen viser dette i stor grad. Noen barn har lett for å danne gode relasjoner, mens andre sliter med det samme.

Da vi begynte med datainnsamlingen på nettbrett, fikk vi oss likevel noen overraskelser. Enkelte barn som fungerte utmerket sosialt og som tilsynelatende hadde et godt språk, hadde tydelige problemer med de akademiske og kognitive oppgavene. De hadde et begrenset vokabular og ikke minst en begrenset begrepsforståelse. Dette førte igjen til at de fikk problemer med matematikkoppgavene. På mange måter kan det se ut til at disse barna hadde lært seg strategier for å skjule det de ikke mestrer.

På dette området kan vi trekke paralleller til praktisk arbeid i barnehagen. For barn som har slike «skulte vansker» kommer vi ikke utenom en form for systematisk kartlegging for å få rede på deres sterke og mindre sterke sider. Dette er igjen avgjørende for å få kunne

SKOLEKLAR



Førsteamanuensis Ingunn Størksen (ingunn.storksen@uis.no) (bildet) ved Universitetet i Stavanger (UiS) og Senter for atferdsforskning (SAF) er prosjektleder for SKOLEKLAR. Hun er også den som foreløpig svarer på alle spørsmål i tilknytning til prosjektet.

Forskningsprosjektet SKOLEKLAR, som finansieres av Norges forskningsråd gjennom programmet Utdanning 2020, fokuserer på barns tidlige læring i overgangen mellom barnehage og skole i en norsk kontekst. Prosjektet blir gjennomført i regi av SAF/UiS – se også nettstedet www.uis.no/skoleklar (foto: Arne Solli).

tilrettelegge for en best mulig skolestart. Kan det være at vi i norsk barnehagetradisjon har vært for tilbakeholdne med å drive med systematisk kartlegging, i frykt for å utsette barna for situasjoner de ikke mestrer? Et annet spørsmål vi blir nødt til å stille oss er om de kartleggingsverktøyene som allerede finnes i norske barnehager i dag, er for «snille»? Vår erfaring fra det praktiske arbeidet i barnehagen er i hvert fall at det kan være vanskelig å få til en god differensiering med disse metodene.

På den andre siden fikk vi oss også noen positive overraskelser i innsamlingsarbeidet. Barn som tydeligvis hadde problemer med å tilpasse seg forventningene i barnehagen og som tilsynelatende hadde dårlig konsentrasjon, kunne skåre veldig bra på de kognitive oppgavene. Noen av disse barna gjorde det faktisk spesielt godt på de oppgavene som dreier seg nettopp om konsentrasjon og oppmerksomhet.

Disse erfaringene gjør at vi kjenner behov for å reflektere. Er det slik at vi tror vi kjenner barna med deres styrker og svakheter bedre enn det vi faktisk gjør? Dette er i hvert fall et spørsmål vi vil ta med oss tilbake i barnehagen. Det å kartlegge alle barna ut i fra et sett med like kriterier gjør at vi som voksne kan se forbi våre intuitive forestillinger om hvert enkelt barn.

Ja takk – begge deler

Hva tenker vi om stimulering av sosiale ferdigheter versus akademiske ferdigheter i barnehagen? Det er på ingen måte vår intensjon å skape motsetninger mellom sosial kompetanse og skolerettet læring i barnehagen. Skoleorienterte oppgaver i barnehagen er en god arena for å øve opp sosiale ferdigheter. Selvregulering blir for eksempel stimulert ved at barnet må tilpasse seg en mer strukturert situasjon. Dette innbefatter grunnleggende ferdigheter som å sitte stille, ta imot beskjeder, vente på tur og å kunne fullføre en gitt oppgave. Som vi allerede har påpekt i denne artikkelen, skjer det mye god akademisk læring i sosiale rela-

SKOLEKLAR!

sjoner både barna imellom og i samspill med voksne. Læring er ikke noe som kun skjer i planlagte aktiviteter; læring foregår stort sett gjennom hele dagen. Nettopp derfor er det viktig med personale som er bevisst sin rolle og som vet å utnytte læringspotensialet i de ulike hverdagsituasjonene.

For oss som førskolelærere har det vært interessant og lærerikt å følge et forskningsprosjekt knyttet til overgangen mellom barnehage og skole. Det blir spennende å følge skoleklar videre for å se hvilke resultater som kommer ut av de statistiske analysene. Hvor viktig er akademisk stimulering i barnehagen i forhold til videre skolegang? Hva betyr evnen til selvregulering for videre skolegang? Hvor viktig er stimulering i hjemmet for barnets læring?

I Norge oppmuntres det til sosial utjevning i barnehage og skole ved at alle barn skal få individuelt tilrettelagte opplegg. Finnes det likevel sosialt betingede forskjeller blant barn når det gjelder læring? Dette er spørsmål som kan besvares gjennom dataene vi har bidratt til å samle inn, og gjennom de dataene som skal samles inn våren 2013 når barna har begynt på skolen.

Referanser

Abrahamsen, G. (1997). Det nødvendige samspillet: Tano Aschehoug.

Berger, A. (2011). Self-Regulation - Brain, cognition, and Development: Washington, DC: American Psychological Association.

Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 1-16.

Gjems, L. (2011). Hverdagsamtalene - barnehagens glemte læringsarena? I: Gjems, L. & Løkken, G. (2011). Barnslæring om språk og gjennomspråk - Samtaler i barnehagen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., McDonald Connor, C., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills. *Developmental Psychology*, 43 (4), 947-959.

Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.

Natur, helse og rørsle må utgjøre 40 studiepoeng

Folkehelsen kan stå i fare som følge av stadig større grad av overvekt blant barn og unge. Det forebyggende arbeidet må begynne i barnehagen, og barnehagelærerne må få den nødvendige kompetansen gjennom grunnutdanningen. Den nye barnehagelærerutdanningens kunnskapsområde *Natur, helse og rørsle* må telle 40 studiepoeng, foreslår innspillforfatterne.

Av Therese Engen og Anikke Hagen.

I mai i år kom Kunnskapsdepartementet med nasjonale retningslinjer for en ny barnehagelærerutdanning (tidligere førskolelærerutdanningen) som iverksettes høsten 2013. Er de nye retningslinjene gode nok til å møte samfunnets utfordringer når det gjelder økt inaktivitet og overvekt i befolkningen?

Mediene har lenge fokusert på stillesittende 15-åringer og unge som tar fedmeoperasjoner. Forskning viser at inaktivitet og overvekt er et økende problem blant både barn og voksne. Tall viser at 13,8 prosent av barn mellom to og 19 år er overvektige, mens 2,3 prosent har utviklet fedme. På 1970-tallet var det 2,5 prosent av barna som lå over den øverste kurven for overvekt, mens i dag ligger nesten 8 prosent der¹.

Politikere og forskere er derfor blitt særlig opptatt av mer kroppsøving i skolen. Barnehagen blir sjelden nevnt av politikerne, selv

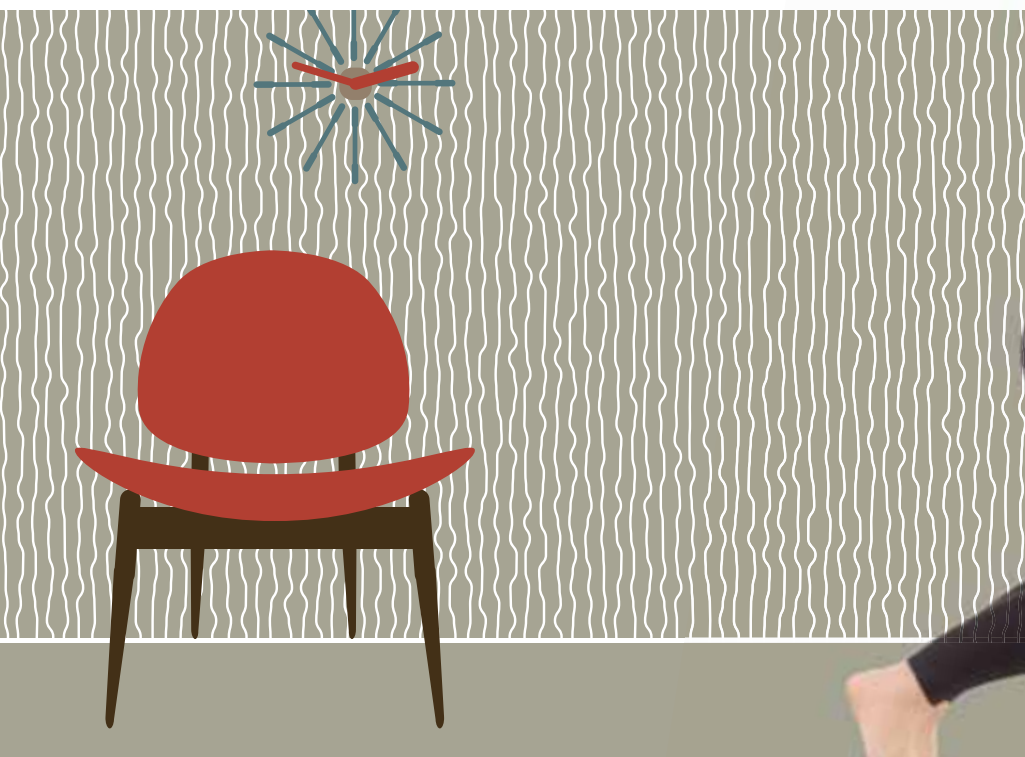
om også barnehagen har et ansvar for å ivareta og styrke barns helse, jf. Rammeplanen.

En samfunnsutvikling med økt fedme og inaktivitet gjør at barnehagen i framtida vil få en barnegruppe der stadig flere av barna er i risikozonen. Ansvar for helsefremmende arbeid blir derfor større for den enkelte barnehage, og den vil bli en viktigere arena for forebygging enn hva den har vært til nå. Dette vil forde høy kompetanse blant ledere, barnehagelærere og assistenter.

Viktig nytt kunnskapsområde

Lov om barnehager gir føringer for barnehagers ansvar for sosial utjevning, dette gjelder også helse.² Fagområdet *kropp, bevegelse og helse* har all mulighet til å bidra til utjevning av helseforskjeller hvis personalet i barnehagene tilføres god praktisk og teoretisk kompetanse³. Mange barnehager mangler slik kompetanse i dag.

Ny rammeplan for barnehagelærerutdanningen har en generell del og seks tverrfaglige kunnskapsområder.



Natur, helse og rørsle er et av de seks kunnskapsområdene. Området bygger sin kunnskapsbase på lærerutdanningsfagene naturfag, fysisk fostring og pedagogikk. Det er dette kunnskapsområdet som i første rekke skal ivareta bevegelse, kroppslig lek og helse i vid forstand i den nye barnehagelærerutdanningen.⁴

Profesjonsstudiet skal tilrettelegges slik at alle studenter i løpet av de to først årene har hatt fem ulike kunnskapsområder. Hvert kunnskapsområde har et omfang på 20 studiepoeng som tilsvarer ca. et tredels studieår. Videre sier retningslinjene at hvert kunnskapsområde minimum skal ha 20 studiepoeng, men at hver høyskole står fritt til å styrke et eller to kunnskapsområder med maksimum 20 studiepoeng i sine programplaner.

I innledningen til kunnskapsområdet *Natur, helse og rørsle* står det: «Barn er kroppslige i sin veremåte, og det er mellom anna gjennom kropp og rørsle barn blir kjent med seg sjølve og verda rundt seg.» (s. 23).⁵ Vi tolker det dit hen at kunnskapsområdet bygger på et kroppslig orientert syn på barns læring og utvikling, og at kroppslighet ses på som både et sosialt og kulturelt fenomen.

Et holistisk læringssyn på helse

Dette er i tråd med en forståelse av at barn er aktive og ønsker å utfordre seg selv fysisk. Barna finner ut hvordan de skal mestre verden med sin kropp. Derfor må innholdet i barnehagelærerutdanningen vektlegge et holistisk læringssyn på helse. Det er vanlig å forklare hvorfor barn bør være i bevegelse ut fra et helseperspektiv (ytre motivasjon). Det handler imidlertid om så mye mer. Barn må føle glede ved å være i bevegelse (indre motivasjon) og samtidig ha det bra sosialt og psykisk (holistisk syn).

Bevegelse handler om opplevelse, glede og lyst. Deltagelse i et fellesskap gir barna gode kroppserfaringer, motoriske ferdigheter, selvpoppfattelse og identitet. Dette er med og påvirker barns personlige og sosiale dannelse, som på sikt også vil gi helsegevinst⁶.

Hvis det nye kunnskapsområdet sikrer barnehagelærerstudentene et vidt og inkluderende forståelse av læring i bevegelse, vil faget kunne bidra til å danne en motvekt til dagens samfunn som er basert på kroppen som et objekt (dualistisk syn).

Kunnskapsområdet er beskrevet på en slik

måte at det kan være ulike tolkninger av innholdet. Vi mener at en holistisk tilnærming til helse kan ivaretas, selv om også flere av læringsutbytteformuleringer framstår som mer instrumentelle.

40 studiepoeng nødvendig

Uten en økning av antall studiepoeng i kunnskapsområdet, mener vi at studenten ikke vil få god nok kompetanse til å håndtere dagens samfunnsproblem knyttet til inaktivitet og overvekt/fedme blant barn. Innholdet i kunnskapsområdet gir muligheter for kunnskap om helsefremmende arbeid, men det krever mer enn det minimumskravet setter. Hvis dette blir resultatet vil det være mer tilfeldig om barnehagen vil få mulighet til å bidra til sosial utjevning også når det gjelder barns helse.

Vi mener høyskolene må gi 40 studiepoeng innen kunnskapsområdet *Natur, helse og rørsle* dersom framtidens barnehagelærere skal ha nok kunnskap innen helsefremmende arbeid. Helsefremmende arbeid og bevegelsesglede i barnehagen må bli et satsingsområde på alle nivåer i utdanningssystemet.



Om forfatterne: Therese Engen (tv., therese.engen@hioa.no) og Anikke Hagen (anikke.hagen@hioa.no) er høyskolelektorer ved Høgskolen i Oslo og Akershus (foto/copyright HIOA).

- 1 Júlíusson, Pétur Benedikt (2010): Overweight and obesity in Norwegian children. Doktoravhandling, Institutt for klinisk medisin på Universitetet i Bergen.
- 2 Kunnskapsdepartementet (2012) Lov om barnehager.

- Oslo: Kunnskapsdepartementet
- 3 Kunnskapsdepartementet (2006) Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- 4 Kunnskapsdepartementet:

- Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen (2012)
- 5 Kunnskapsdepartementet: Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen (2012)
- 6 Rønne, Helle (2007):

Idræts- og bevegelsesdidaktikk - et kritisk perspektiv. I: Kropslighet og læring i daginstitutioner. Herskind, M. (red.). Værløse: Billesø. 103-121.19 s.

Kartlegg – eller ta konsekvensene!

På bakgrunn av *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011* håper innspillforfatteren at det blir slutt på kartleggingsverktøy i barnehagene.

Av Kjartan A. Belseth

Kartlegging. Hva legges i ordet? Må ansatte i barnehagen kartlegge barn med ulike skjemaer for å «finne ut» hvordan barna ligger an i utviklingen? Jeg mener at svaret er nei. Etter sju års erfaring fra barnehage, både som assistent og pedagogisk leder, mener jeg evnen til å kunne observere er viktigere. Man kan gjerne bruke ulike observasjonsskjemaer når man bedriver observasjon, for de fleste av slike skjemaer plasserer ikke barna i posisjonen «mangelfull», eller man observerer ikke barna systematisk ut fra alder. Man bruker skjemaet som en «huskeliste» over hva man bør observere mer av i forhold til hvert enkelt barn på flere områder, men barna havner likevel ikke under kategorier basert på alder.

For mange nyutdannede førskolelærere uten særlig erfaring fra barnehage kan det å skulle observere barn kanskje være vanskelig og føles som en utfordring. Således kan det være en «lett utvei» å utføre en type kartlegging, som for eksempel TRAS (= tidlig registrering av språkutvikling). Her skraveres ulike felt basert på alder i forhold til ulike områder (språk, kommunikasjon og sosial kompetanse). Ved å utføre slike kartleggingskjemaer blir barna plassert i båser som «nesten», «uferdig» og «mangelfull». Jeg vil gå så langt som å hevde at man på den måten koloniserer barna som «de andre» og bidrar til å opprettholde dikotomien «voksen/barn» (Cannella 1997). Dikotomier er kulturelt konstruerte motsetningsforhold som representerer et maktforhold hvor det ene er overordnet det andre (Bustos 2007, Robinson & Diaz 2006).

Barn med norsk som andrespråk

Et annet aspekt ved kartleggingsverktøy som TRAS er at de tar lite hensyn til barn som lærer norsk som andrespråk. Flere medieoppslag i senere år viser at mange barn har for dårlige norskkunnskaper når de begynner på skolen.

I rapporten nevnt innledningsvis i denne artikkelen ble følgende konklusjon presentert i forbindelse med TRAS:

«Materiellet vurderes likevel ikke som tilfredsstillende i forhold til barn med minoritetsbakgrunn. Verktøyet inkluderer ikke tilstrekkelig kunnskap om andrespråklæring og minoritetsspråklige barns språklige situasjon, og heller ikke kunnskap om kulturell variasjon. Utvalget vurderer at TRAS ikke kan benyttes for å kartlegge norskferdighetene til barn som er i ferd med å lære seg norsk som andrespråk.» (Kunnskapsdepartementet 2011b, s. 142)

Dette med kulturell variasjon syns jeg er et interessant aspekt. Som Holten (2011, s. 190) sier: «Ved å definere barn med norsk som andrespråk inn i mangelposisjoner, viser den språklige majoriteten sin makt gjennom å definere hva som er normalt, naturlig og avvikende.»

Motstand mot kartlegging

Mange førskolelærere og andre profesjonelle innen barnehagepedagogikk forsøker å yte motstand mot kartlegging i barnehagen (se for eksempel Fagereng 2010, 2012, Greve 2011, Pettersvold & Østrem 2012). Foreløpig virker det imidlertid som kartlegging har kommet for å bli, noe man kan lese i flere av statsdokumentene som har blitt publisert de siste årene. Dette til tross for at det i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet 2011a, s. 50) står presisert at man ikke skal vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn.

I en artikkel publisert i Aftenposten i februar 2012 går det fram at barnehagebyråd Torger Ødegaard vil kartlegge alle toåringer i barnehager, da det viser seg at det fortsatt er mange barn som ikke behersker norsk godt nok når de begynner i første klasse, til tross for at de er født i Norge og har gått i barnehage. Hva

sier det om Ødegaards syn på førskolelæreres verdier og etiske ståsted når han vil kartlegge barn fra de er to år?

Ved at de voksne snakker med barna (Greve 2011) og har daglige samtaler og høytlesning med dem, kan barna utvikle et bedre språk. Hvorfor skal man kaste bort dyrebar tid på kartlegging?

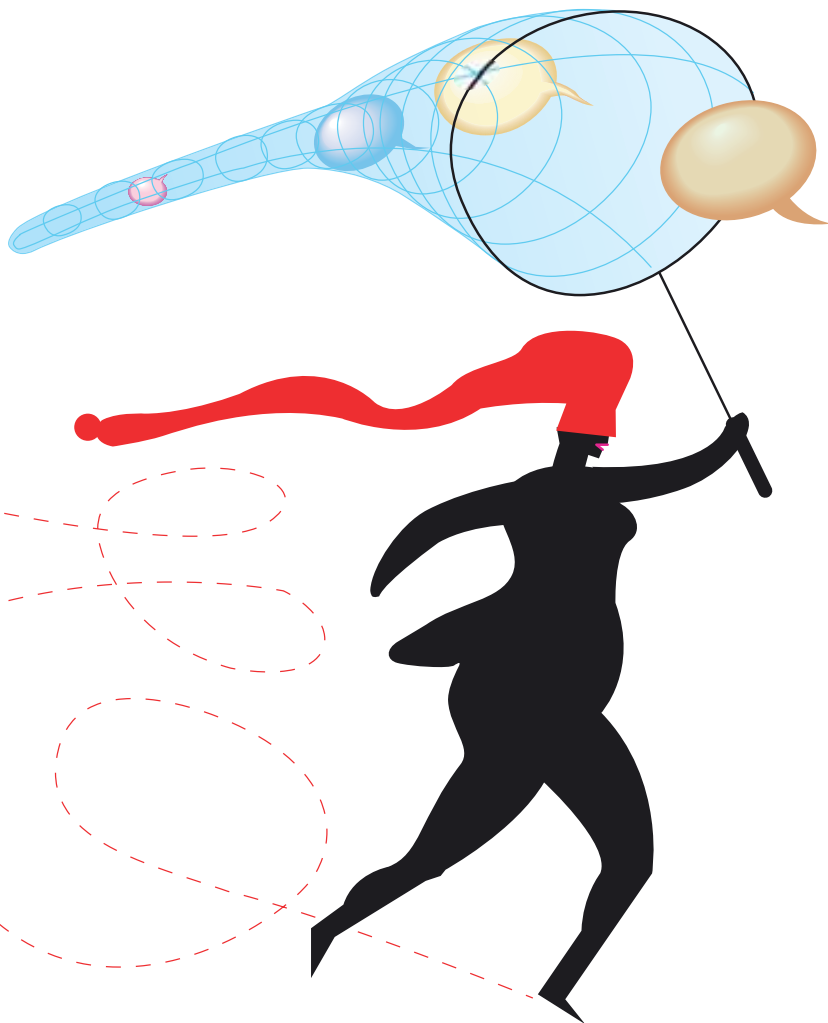
Jeg har gjennom praksis i Hong Kong og fordypning i USA sett hvordan systematisk kartlegging er en del av hverdagen der, og hvor mye press lærerne er under. De har alltid med seg digitalt kamera og må dokumentere barnas minste lille bevegelse. Barna skal gjennom tiden i barnehagen kartlegges gjennom forskjellige «domains» (områder), og i USA følger de også en type «checklist» hvor barna blir kryssset av på hva de «kan», «kan nesten» og «ikke kan». Dette gjøres to eller tre ganger i løpet av barnehageåret, og mener lærerne at barna ikke kan alt de skal kunne, kan de i samråd med foreldrene bli enige om at barnet ikke kan flyttes videre opp i skolesystemet. I norske barnehager har vi ikke en slik praksis – ennå.

Nyliberalisme, kartlegging og markedstenkning

Hvordan kan en nyliberalistisk tankegang være med å prege og sette føringer for førskolelæreren rolle i barnehagen i forhold til kartlegging? Moss (2008, s. 117) beskriver nyliberalismens markedstenkning. Hvordan kan en nyliberalistisk tankegang være med å prege førskolelæreren rolle som profesjonsutøver? Liberalismen omhandler «individets friheter», men jeg stiller meg undrende til om vi faktisk er frie. Brown (2009) skriver at enkelte kritiske forskere har oppdaget hvordan en nyliberalistisk tankegang legger føringer på hvordan makt og læring påvirker førskolelærere. Brown (2009, s. 240) presiserer at nyliberalismen handler om økonomi.

Kunnskapsminister Kristin Halvorsen har uttalt at hun ønsker at alle barn i barnehagen skal språkkartlegges, men samtidig viser det seg at det kuttes ned på antall spesial- og støttepædagoger barnehagene kan bruke for å styrke språktilbudene til barn med særskilte behov. Da er det førskolelærerne alene, og eventuelt alle pedagogiske ledere på dispensasjon, som må sørge for dette språkløftet.





Hvem bestemmer – og hvorfor?

Tittelen på denne artikkelen er *Kartlegg – eller ta konsekvensene!* Mange førskolelærere får høre dette av sine overordnede. Er det sånn det bør være? Selv om de forskjellige kartleggingsskjemaene nødvendigvis ikke kan karakteriseres som «academic tests», kartlegger man hva barn skal mestre og kunne, men ennå ikke kan. Som Holten (2011, s. 194) påpeker: «Å språkkartlegge barn gir i utgangspunktet et lite, stykkevis og delt bilde av deres språksituasjon.»

Det å stille spørsmål om «hvem som bestemmer hva slags læring og undervisning som er viktig, og hvorvidt dette vil bli testet på uønskede måter i fremtiden» (Rhedding-Jones 2007 s. 110) er derfor viktig, sammen med hvilket perspektiv man velger å innta når det gjelder kartlegging. Rhedding-Jones (2007, s. 103) sier: «[h]vis man velger et kritisk perspektiv, må man også utvikle en kritisk stemme.» Hvorfor skal førskolelærere ukritisk godta å kartlegge barna i barnehagen? Rhedding-Jones (2007, s. 113) henviser til Davies & Petersen (2005) og sier at vi må [min utheving] spørre «nettopp hvorfor og på hvilket grunnlag lar vi oss forme og kues på denne måten?»

Jeg stiller da spørsmål ved *hvorfor* det skjer. Jeg tenker at det kan være fordi man er redd for å miste jobben eller bli upopulær hos ledelsen hvis man nekter å utføre kartlegging av barna. Kartlegging er i strid med Rammeplanen, men jeg stiller meg undrende til hvordan vi skal forholde oss til det når det nettopp er fra «øverste hold» det kommer fra. Jeg deler syn med Fagereng (2010, s. 33) som spør: «Hva gjør det med oss som fagpersoner når personer i politiske posisjoner bryter lovverket, og hvor grensen går mellom hva politikere og

pedagogene selv skal bestemme i forhold til barnehagens pedagogiske innhold og arbeidsmåter?»

Jeg mener førskolelærere og førskolelærerstuderenter må ta kampen opp mot kartlegging. Jeg syns Fagereng (2012, s. 38) sier det svært treffende når hun sier: «Kast alle papirene!» Ved å gjøre motstand mot kartlegging kan vi kanskje oppnå at framtidige kunnskapsministere vil revurdere tanken på å tre kartleggingsskjemaer nedover hodet på sine førskolelærere.

Etter at *Vurdering av verktøy som brukes til*

å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011 nå er blitt presentert, er det mitt ønske at det i løpet av 2012 i barnehagene blir slutt på kartleggingsverktøy som ikke egner seg på bruk av flerspråklige barn, og som plasserer barn i båsen «avvik», «uferdig» eller «mangelfull».



Om innspillforfatteren: Kjartan A. Belseth (kjar-tanab@gmail.com) er master i barnehagepedagogikk og pedagogisk leder i en barnehage (privat foto).

Litteratur

Aftenposten (2012): Født i Norge, har gått i barnehage, men kan ikke språket. [Hentet 21.02.12] <http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/Fodt-i-Norge-har-gatt-i-barnehage-men-kan-ikke-spraket-6754397.html>
Brown, C. P. (2009): Confronting the Contradictions: a case study of early childhood teacher development in neoliberal times. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(3), 240-259.
Bustos, M. M. F. (2007): Virkeligheten Virkelighet ER: Heteronormalisering som kritisk tema i barnehagefaglige teorier og praksis. HiO-masteroppgave 2007, nr.13. Oslo: Høgskolen i Oslo.
Cannella, G. S. (1997): Deconstructing Early Childhood Education. *Social Justice & Revolution*. New York: Peter Lang.
Dagsavisen (2011): Mangler førskolelærere – umulig å gjennomføre språkløft. [Hentet 12.04.11] <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article515199.ece>
Fagereng, K. M. (2010): Kartlegging er i strid med rammeplanen. Første steg, 7(2), s. 33.

Fagereng, K. M. (2012): Kast alle papirene. *Utdanning*, (1), ss. 38-39.
Fenech, M. & Sumsion, J. (2007): Early Childhood Teachers and Regulation: complicating power using a Foucauldian lens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2), 109-122.
Greve, A. (2011): Snakk med barna, ikke kartlegg [Hentet 05.01.12]. <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article4091502.ece>
Holten, I. S. (2011): Språklig mangfold og normalitet. I Ann Merete Otterstad & Jeanette Rhedding-Jones (red.): *Barnehage-*

pedagogiske diskurser (ss. 187-199). Oslo: Universitetsforlaget.
Johnson, R. (2005): 'Civilization of replicas' Disrupting multicultural pretend play props. IN.
Yelland (red.): Critical Issues in Early Childhood Education (163-177). New York: Open University Press.
Kunnskapsdepartementet (2011a): *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Kunnskapsdepartementet (2011b): *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet*

2010/2011. [Hentet 05.01.12] http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapport%20og%20planer/Ekspertgruppe/Vurdering_av_verktoy_2011.pdf
Moss, P. (2008): Toward a New Public Education: Making Globalization Work for Us All. *Child Development Perspectives*, 2(2), 114-119.
Pettersvold, M. & Østrem S. (2012): *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
Rhedding-Jones, J. (2007): Kritiske perspektiver på barnehagens rammeplan (curriculum) og nasjonale styringsdokumenter. I T.

Moser & M. Røthle (red.). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (102-116). Oslo: Universitetsforlaget.
Robinson, K. H. & Diaz, C. J. (2006): Diversity and Difference in Early Childhood Education. *Issues for theory and practice*. Maidenhead: Open University Press.
Staurnes, E. (2011): Den monokulturelle barnehagediskursen. Første steg, 8(4), 42-45.
Verdens Gang (2011): Språkttesting i barnehagene. [Hentet 12.04.11]. <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/norsk-politikk/artikkel.php?artid=10091951>

Ja til flere pedagoger – nei til kartlegging

Vi trenger ikke kartleggingsverktøy for å følge opp barns språkutvikling, mener innspillforfatteren. Det vi trenger er flere pedagoger på hver avdeling, slik at vi får tid til å følge opp hvert enkelt barn. Førskolelærere skal arbeide etter rammeplanen, og den går imot å vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn.

Av Kathrine Mathilde Fagereng

Hva hører hjemme i barnehagen, og hva gjør ikke det? Jeg tror dette er noe av problemet på barnehagefeltet nå om dagen. En uvitenhet om hva som vil skje og utvikle seg, og en sterk kamp om å holde på barnehagens egenart og tradisjon. En stemme som ikke blir anerkjent, respektert og sett. Kunnskapen om barn og barnehagen ligger hos førskolelæreren, men denne kunnskapen blir ikke tydelig, da stemmen ikke blir anerkjent.

Andre aktører utenfor barnehagen, fra andre områder av samfunnet, blir imidlertid hørt: økonomer, lærere, spesialpedagoger og politikere. Disse aktørene har ikke den samme kompetansen som førskolelærerne, men likevel blir de hørt. Aktørene kommer med såkalte kvalitetstips for å videreutvikle barnehagen, da samfunnet har oppdaget barnehagens potensiale for å øke sosial utjevning, ved tidlig innsats og fokus på livslang læring. Her ligger det store gevinster for pengeglade aktører, som ser at de kan tjene gode penger på gylne ord som ikke nødvendigvis inneholder så mye mening.



Godhetsmakta

Det er her *godhetsmakta* kommer inn i bildet, den er aktørenes vei inn i barnehagen. En godhetsmakt er det mulig vanskelig å se igjennom, da det som sies virker overbevisende og positivt: «Vi vil også barnets beste, og vi vet hva som må gjøres for å kvalitetssikre barnehagen!»

Men så er spørsmålet om denne godheten er troverdig, eller om den kun handler om inntjeninger og fordobling av inntekter. Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2012) har gått kartleggingsverktøypusherne etter i sømmene, de har til og med sjekket deres status i skattematene. Deres inntjening har fordoblet seg siden 2006. Etter at barnehagen ble en del av utdanningssystemet, har barnehagen blitt drevet inn i en verden den ikke hører hjemme i, og dette har vi valgt frivillig.

Vi er frivillig med i utdanningssystemet, det var vi som ønsket det, det er vår skyld at vår kunnskap ikke blir respektert, og at vi nå får andre aktører som overtar vårt felt. Det er mulig at dette lyder ekstremt, men for de som følger med på hva som skjer på barnehagefeltet, så er dette virkeligheten.

Kampen om barnehagens egenart

Hva hører hjemme i forhold til barnehagens rammeverk, og hva gjør ikke? Førskolelærere er nødt til å være mer kritiske til det som kommer inn i barnehagen fra ulike aktører, og ikke ukritisk ta inn alt som presser seg inn.

For fem år siden skrev Frode Søbstad (2007) om en kamp vi muligens kom til å stå ovenfor de neste årene, denne kampen var om barnehagens sjel. Nå i 2012 står vi i en endringsprosess der jeg våger å påstå at barnehagens egenart står i fare. Flere steder skriver politikere at de ikke ønsker å endre barnehagens egenart og tradisjoner, men det viser seg at det likevel skjer. Den kraftige barnehageutbyggingen vi har vært igjennom for å oppnå full barnehagedekning, har medført en rekke kvalitetsproblemer.

Via nyhetene har vi fått med oss at vi nå mangler 6000 førskolelærere i Norge. Jeg er enig med Mimi Bjerkestrand (2011:65): «Førskolelærermangel skaper ujevn kvalitet.» Men selv med en slik førskolelærermangel forsøker aktører å legge opp strategier for angivelig å øke kvaliteten i barnehagen.

Oslo kommunes prosjekt *Oslobarnehagene* legger fram en strategi for å bedre kvaliteten i barnehagene i Oslo. Mandatet påpeker ujevn kvalitet rundt om i barnehagene, en ujevnhet som bør utjevnes. Det påpekes at læring for bedre skolegang settes i høysetet: «Frafallet i skolealder er utfordringen (.) kan skyldes språkferdigheter allerede i førskolealder» (Oslo kommune 2010:3).

Dette er noe Kunnskapsdepartementet også vil gjøre noe med gjennom Stortingsmelding 18 (2010-2011). Her vil KD «sikre at alle barn får tilbud om språkkartlegging i barnehagen» (KD 2010-2011:66). Kunnskapsminister Kristin Halvorsen mener at dette vil gi et bedre bilde enn dagens fireårskontroller, gjort av helsestasjonen (Halvorsen 2011).

Anne Greve (2011) mener at Halvorsen er upresis og provoserende i sine uttalelser om kvalitet i barnehagen. Greve skriver: «Det handler om en generell heving av kvaliteten i barnehagene.»

Regjeringen går baklengs

Førskolelærere vil nok være enige om at kvalitetsnivået i barnehagene trengs å jevnes ut, men jeg mener det må gjøres steg for steg. Slik jeg ser utviklingen vil regjeringen gå baklengs i sine føringer: vi har tusenvis av barnehager, titusenvis av barn, men færre pedagoger, og kartleggingsverktøy som brukes av utdannende assistenter og studenter – og kommunene som ansvarlige?

I tittelen til dette innspillet antyder jeg at vi ikke trenger kartleggingsverktøy for å følge opp barns språkutvikling. Det vi trenger er flere pedagoger på hver avdeling, slik at vi får tid til å følge opp hvert enkelt individ. Bruker vi tiden til å fylle ut skjemaer, kaster vi bort dyrebar tid sammen med barna. Førskolelærere skal følge rammeplanen for barnehagen (2011, s. 56), og når det i rammeplanen går imot å vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn, ser jeg heller intet poeng med å gjøre som politikerne sier.



Kast kartleggings-
papirene, kast ikke
bort tiden vi skal ha
sammen med barna!

Litteratur

Bjerkestrand, Mimi (2011): System for kvalitetsutviklingen. Utdanning, 7, 65.

Greve, Anne (2011): Snakk med barna, ikke kartlegg. Hentet 13. april, 2011 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article4091502.ece>.

Halvorsen, K. (2011): Språktesting i barnehagene. Hentet 28. mars, 2012 fra <http://www.hadeland.net/Innenriks/Politikk/article5559260.ece>.

KD (2010-2011): Læring og fellesskap. St.meld. nr 18. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

KD (2011): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Oslo kommune (2010): Prosjektmandat «Oslo barnehagene». Oslo: Byrådsavdelingen for kultur og utdanning.



**Om innspill-
forfatteren:**
Kathrine Mat-
hilde Fagereng
(kathrinefagereng@hotmail.com).

er førskolelærer og master i barnehagepedagogikk. Masteroppgaven hennes er en diskursanalyse av språkkartleggingsdebatten (privat bilde).

TRAS gjør flerspråklighet til et problem

Forfatterne har lest den nye utgaven av TRAS-håndboken, og målbærer her sine synpunkter på TRAS-medforfatter Åse Kari H. Wagners kapittel om barn med flere språk. De ønsker å rette søkelyset mot den retorikken de mener Wagner bruker for å legitimere en fortsatt bruk av TRAS-verktøyet i kartlegging av minoritetsspråklige barn.

Av Sissel Hedvig Lilletvedt
og Hilde Romarheim

Ifølge nettsidene til Statped Vest¹ blir TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling) brukt i 90 prosent av alle landets barnehager, og mange kommuner pålegger de kommunale barnehagene å bruke TRAS til språkkartlegging av alle barna i barnehagen. NOU 2009: Rett til læring (2009) skriver at TRAS, ved siden av å være et pedagogisk redskap for observasjon av språkutvikling, også er «et redskap for kompetanseheving blant personalet». For å bruke TRAS forutsettes det at man har lest håndboken, og dermed vil håndboken danne noe av grunnlaget for barnehageansattes kunnskaper om språkutvikling generelt, og om flerspråklig utvikling spesielt.

I den første utgaven av håndbok for TRAS (Espenakk et al. 2003) vises det til at kartleggingsverktøyet er ment for barn i barnehagen, både de som har norsk som morsmål og de som har norsk som andrespråk. Ifølge rapporten *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager* (KD 2011) er rammeverket for TRAS delvis utviklingspsykologisk, og kartleggingskriteriene knyttes opp til norskkompetanse og alder. Dette understrekes, ifølge TRAS-håndboken, ved at skjemaet som brukes til kartleggingen, er «[...] bygget opp ut fra en antakelse om at de forskjellige formene for atferd som observeres, er aldersavhengige» (s. 18). Andelen barn med flerspråklig bakgrunn er stadig økende i barnehagene, og siden den første utgaven av håndboken har lite fagstoff om barn med flere språk – noe som også er påpekt i vurderingsrapporten av kartleggingsverktøyet – så vi fram til hva den reviderte utgaven ville inneholde.

I strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* (KD 2007) leser vi at «[o]mtrent halvpar-

TRAS

I 2011-versjonen av håndboken er boktittelen endret til *TRAS – Observasjon av språk i daglig samspill*. Den nye versjonen inneholder også kapitlet *Implementering av TRAS i barnehager*.

TRAS er utviklet i et samarbeid mellom Statped Vest (underlagt Kunnskapsdepartementet), Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning og Senter for atferdsforskning (begge ved Universitetet i Stavanger), Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og Bredtvet kompetansesenter i Oslo.

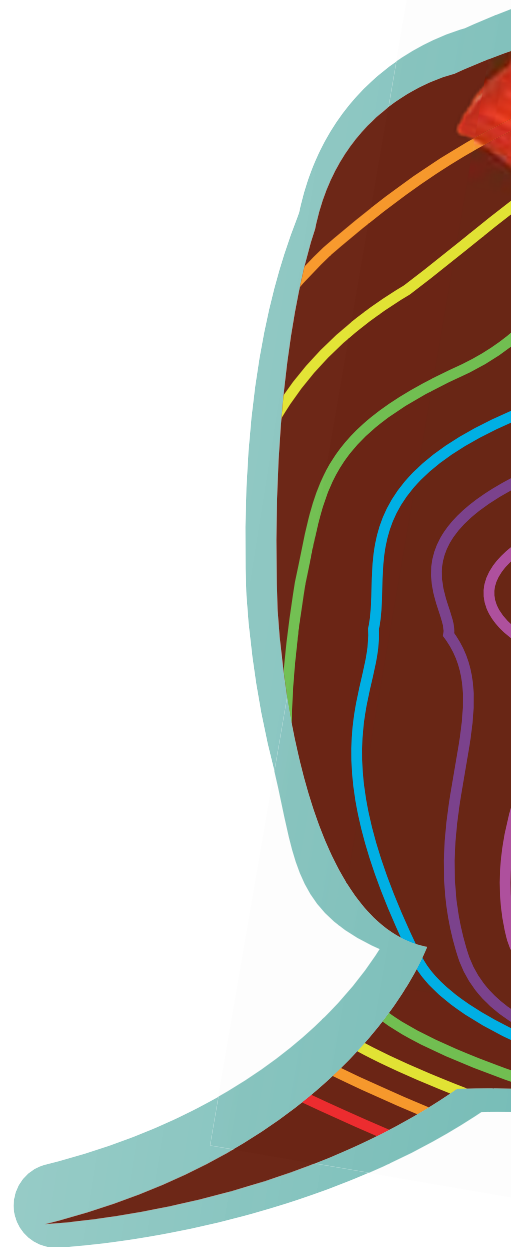
ten av kommunene og barnehagene [i en undersøkelse] mener at personalet til en viss grad mangler kompetanse i språkstimulering og flerkulturell kompetanse, [og] mellom 20 og 30 prosent mener at personalet i *veldig høy grad* og i *høy grad* mangler kompetanse». Dette bør legge føringer for hvordan man implementerer flerspråklig/flerkulturell kompetanse i barnehagene. Og når utredningen *Til barnas beste* (NOU, 2012) sier at «[d]et er store variasjoner i [...] førskolelærernes kunnskaper om minoritetsspråklige barn, både når det gjelder flerspråklig utvikling og barnehagen som integreringsarena», forsterker dette ytterligere behovet for en nyansert og forskningsbasert kunnskapsformidling inn i barnehagene.

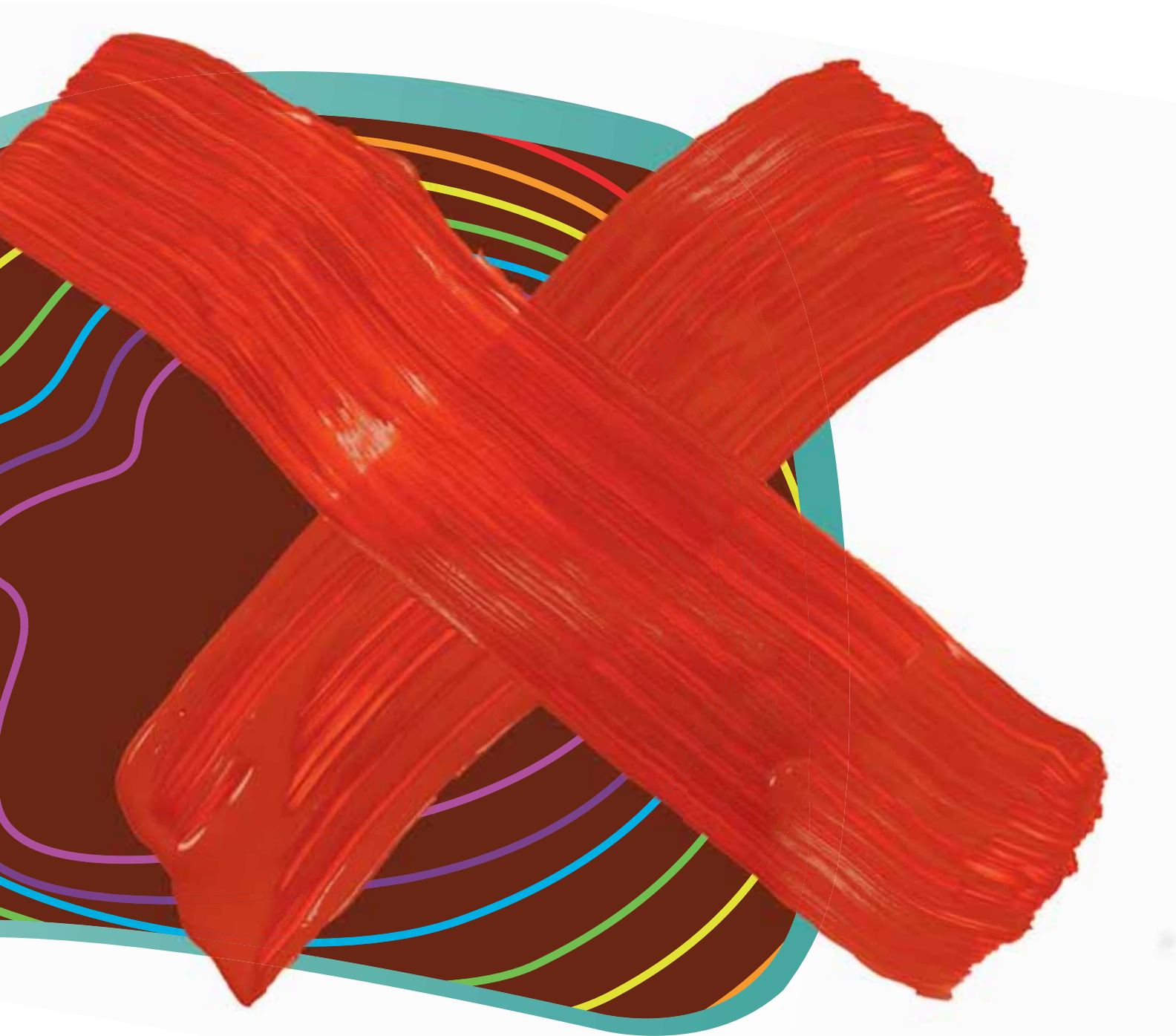
TRAS 2011-versjonen og kapitlet om flerspråklighet

I den nye håndboken for TRAS (Espenakk et al. 2011) har man tatt mangelen på spesifikt fagstoff om flerspråklig utvikling til følge, og boken inneholder nå både et kapittel om tidlig språkutvikling hos norske (enspråklige) barn og et kapittel om barn med flere språk. Siden vi (forfatterne av denne artikkelen) begge arbei-

der med flerspråklighet på daglig basis, ønsker vi å problematisere noen av de rammene som Åse Kari Hansen Wagner, forfatteren av det sist nevnte kapitlet i den nye TRAS-håndboken, skriver innenfor (Wagner er førsteamanuensis og leder for Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger. Red.s anm.). Vi kommer ikke til å gå inn i en intern kritikk av det Wagner skriver om.

Wagner legger allerede i innledningen til kapitlet premissene for sin forståelse av flerspråklig kontra enspråklig kompetanse. Her gis det beskrivelser av tre barn, henholdsvis et enspråklig barn med svært gode (sosiale) forutsetninger for språkutvikling, et adoptert barn som nettopp har begynt i barnehage og som er i innlæring av et nytt førstespråk i tillegg til





norsk, og til slutt et barn som, i tillegg til å ha tre førstespråk, også nettopp har begynt å lære seg norsk (s. 123). Eksempelene tar form av narrativer². Narrativene er gjenkjennelige for de fleste, og underbygger kapitlets videre framstilling av flerspråklighet som en ulempe/vanske. Beskrivelsen av det enspråklige barnet står i kontrast til beskrivelsene av de flerspråklige barna. Her understreker valg av eksempler at det er ferdigheter i og på norsk som teller, til tross for at de to sistnevnte barna har hatt ytterst begrensede muligheter til å tilegne seg norsk språk. Dermed vil vi påstå at grunnlaget for sammenlikning, slik det blant annet kommer til uttrykk ved at Ina (det enspråklige barnet) mestrer alle punktene i TRAS-skjemaet allerede som treåring, mens Sarah har mange

hull i forhold til TRAS-observasjonene, ikke er til stede (Pihl 2010, Gressgård & Lilletvedt 2005).

Flerspråklighet fordel eller ulempe?

Wagner stiller tidlig i kapitlet spørsmål ved om det kan ses som en fordel eller ulempe «for små barn å måtte forholde seg til mer enn ett språk» (s. 123, vår utheving). I den videre utgreiingen av dette spørsmålet bruker hun en vitenskapsretorikk som tyder på at hun anser flerspråklighet som en vanske. Tidlig språklig innsats er, ifølge forfatteren, et virkemiddel både i forhold til inkludering i det norske samfunnet og i forebygging av lese- og skriverelatererte vansker og faglige vansker. Videre hevder hun at manglende ordforråd er en ulempe ved

det å være flerspråklig. Her må tilføyes at hun i en parentes presiserer at dette er når man sammenlikner enspråkliges og flerspråkliges ordforråd på (i dette tilfellet) norsk, «men ikke dersom vi legger sammen ordforråd på begge språk» (124). Vi betviler ikke rimeligheten i en slik påstand, men det er grunn til å bemerke at disse antakelsene mangler vitenskapelig underbyggelse. Slik vi tolker det, blir norskhet både middel og mål, gitt av målet, som er en



Om Synspunkt-forfatterne: Sissel Hedvig Lilletvedt (sissel.lilletvedt@bergen.kommune.no) og Hilde Romarheim (hilde.romarheim@bergen.kommune.no) er begge migrasjonspedagoger ansatt i Bergen kommune (private fotos).



norsk kulturell ramme. Denne tilnærmingen reduserer betydningen av flerspråklighet til å være en vanske – et hinder for integrasjonen. Og for ytterligere å understreke dette, viser Wagner til «at det er krevende å arbeide med språkstimulering i barnehager hvor det er store sprik mellom barnas «språklder» i norsk» (s. 123).

Forståelsen av norskhet som mål og middel kommer også til uttrykk i Wagners beskrivelse av tospråklige assistenter (s. 126). Her sier hun riktignok at det er viktig at flerspråklige barn får utvikle sitt morsmål, men samtidig blir det et fokus på at det er norsk som er målet. Videre viser hun til viktigheten av å ha en tospråklig assistent, men i samme setning – i en parentes – antyder hun at tospråklige assistenter gjerne jobber isolert og heller ikke nødvendigvis behersker norsk godt nok. Slike utsagn er med på å konstruere og opprettholde et instrumentelt perspektiv på morsmål. Ifølge Wagner er morsmål viktig i den grad det kan være med på å utvikle norsk, men bare inntil barnet snakker godt nok norsk. Dermed gjøres morsmålet til et instrument i norskopplæringen – et middel til å nå norsk som mål. Dette synet sammenfaller med de undersøkelsene strategiplanen *Likeverdige opplæring i praksis!* viser til, hvor barnehagene sidestiller språkstimulering med utvikling av norskspråklige ferdigheter, mens morsmålsferdigheter ikke vektlegges.

Det norske og det ikke-norske

I det ovenfor nevnte eksemplet ligger det også en (re)konstruksjon av «de(n) andre», her i form av den tospråklige assistenten. Wagners bruk av parentes, hvor hun karakteriserer den tospråklige assistenten, bidrar til å skape et skille mellom det norske og det ikke-norske.

Konstruksjonen av «de(n) andre» kommer kanskje enda tydeligere til uttrykk i den delen som omhandler sosial angst og selektiv mutisme. Wagner skriver at flerspråklige barn – eller «disse barna», som hun kaller dem – «dessuten ofte [er] sterkt knyttet til mor, og mors situasjon kan være preget av manglende

integrering, både kulturelt, sosialt og språklig» (s. 124-5).

Det kan synes som om Wagner vil at leseren skal sette flerspråklighet i et kulturelt perspektiv, herunder tradisjoner knyttet til kjønnsnormer, som forstås som styrende for «de andre». Vi – de norske – antas derimot å ikke være styrt av tradisjoner eller klare kjønnsroller. Likestillingsnormer er sentrale i konstruksjonen av det norske, mens «de andre» framstilles som ikke-likestilte, med klare skiller mellom kjønnene med hensyn til arbeidsdeling og menneskeverdi. En underliggende antakelse om «de andre» er at kvinner er undertrykte og ikke integrerbare. Slik (re)produseres et oss/de andre-hierarki, ikke basert på forestillinger om biologiske raseforskjeller, men essensialiserte kulturforskjeller.

Kjønn spiller også en rolle i Wagners framstilling av barnehagens språkmiljø. I det hun retorisk betegner som et «satt på spissen-scenarior» (s. 127) beskriver hun en bordaktivitet hvor noen av «de kvinnelige voksne» (s. 128) sitter sammen med barna, underforstått jentene, mens guttene leker for seg selv i gangen og på puterommet. Narrativet skal eksemplifisere hvordan jenter og gutter får forskjellig språkstimulering. Scenariet reproducerer stereotyper forestillinger om kjønn, der de ansatte, i egenskap av å være kvinner, velger å sitte sammen med de rolige, språksterke jentene, mens guttene (og gutter flest?) foretrekker en mer støyende lek, hvor de kan velge vekk språkstimulerende aktiviteter.

Wagner vender tilbake til spørsmålet hun stilte innledningsvis i kapitlet, der hun lurte på om flerspråklighet er en fordel eller ulempe, i en del hun kaller «Fordeler eller ulemper med flere språk?» (s. 124). Her bruker hun samme retorikk som vi har påpekt ovenfor i sitatet om små barn som må forholde seg til mer enn ett språk. Denne gangen er det ikke bare små barn, men det vesle førskolebarnet (vår utheving) som må forholde seg til mer enn ett språk. Slik vi tolker det, spiller Wagner på en myte om det uskyldige, hjelpeløse, lille barnet – som er i voksnes vold. Dette kan ses som en noe beskyttende, men nedlatende måte å beskrive barn på, med den hensikt å etablere det vesle førskolebarnet som et potensielt offer for formynderstatens multikulti-politikk i form av flerspråklighet.

Flere ganger bruker Wagner betegnelsene «naturlig» og «logisk» (124 ff). Disse begrepene spiller på at noe er selvsagt – noe som ikke trenger begrunnes fordi det gir seg selv og dermed ikke kan bestrides. Vi vil hevde det er svært problematisk for en forsker å forfekte slike standpunkt fordi de utelukker problematisering og kritisk refleksjon. Forskning hand-

ler om å stille spørsmål ved tatt for gitt-heter og om å bedrive kritikk av andre så vel som seg selv, å stille nye spørsmål og problematisere ensrettede og ikke-reflekterte oppfatninger.

Uvitenskapelig vitenskapsretorikk

Stikk i strid med et vitenskapelig ideal om kritisk gransking og utspørring bruker Wagner vitenskapsretorikk for å underbygge politiske og moralske standpunkter. Dette gjør hun blant annet ved gjentatte ganger å bruke vendinger som «ifølge forskning», «[f]orskningen tyder dessuten på» og «funn fra senere års forskning» (s. 124). Dette er en kvasi-vitenskapelig argumentasjon som bidrar til å legitimere ett ståsted og å framstille det som ubestridelig. Wagner omskriver forskningsresultater for å få dem til å passe inn i hennes verdensbilde.

Utover i kapitlet øker forfatterens bruk av kursiv, kanskje som et retorisk grep for å kunne slå fast ubestridelige fakta om hvordan virkeligheten ser ut. Dette topper seg når hun påstår at å la være å sammenlikne flerspråklige barn med monospråklige er en misforstått snillisme (s. 129).

Snillisme kan forstås som en misforstått snillhet, som bedrives blant annet ut fra feighet, bekvemmelighet eller sløvsinn, og snillisten godtar det omtrentlige, det middelmådige. Dette er sterke politiske karakteristikk av barnehageansatte – ansatte som for eksempel velger å bruke andre kartleggingsverktøy enn TRAS eller som ikke ønsker å bruke kartleggingsverktøy i det hele tatt. Påstandene om snillisme åpner ikke opp for andre perspektiver på flerspråklighet og hvordan man vurderer flerspråklig kompetanse. Det kan kanskje politisk forstås i lys av at Wagner er en av medforfatterne/utviklerne av TRAS-verktøyet og sikkert har sterke interesser i å fremme dette framfor alternativene. (Les Wagners svar side 48.)

1 <http://www.statped.no/tras> (lastet ned 14.06.12).

2 Forstått som kollektive forestillinger eller forklaringsmodeller som tas for gitt innenfor en bestemt kulturell, sosial og historisk kontekst.

Referanser:

- Espenakk, Unni et al. (2003). TRAS-håndbok.
 Espenakk, Unni et al. (2011). Tras. Observasjon av språk i daglig samspill. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
 Gressgård, Randi & Lilletvedt, Sissel (2005). «Etnisk mangfold i skolen». I Norsk Tidsskrift for Migrationsforskning 6(2) 2005: 71-75.
 Kunnskapsdepartementet (2007). Strategiplan 2007-2009. Likeverdige opplæring i praksis!
 Kunnskapsdepartementet (2011). Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011. NOU 2009:i8. Rett til læring.
 NOU 2012:i. Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene.
 Pihl, Jorun (2005). Etnisk mangfold i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.
 Särkelä, Arvi-Antti (2011). «Sannfinländarna – medelmåttornas elit». Nyttid (25-3/2011).

Dette er ditt

Første steg er ditt. Du er velkommen til å skrive for det.

Bruk muligheten!



Jeg mottar med glede tips

om temaer du mener fortjener
plass i Første steg.
Bruk vedleggsfil.

Send til: arnsol@udf.no
Eller ring: 24 14 23 51,
91 37 26 99

Arne Solli

Åse Kari H. Wagner svarer Sissel Hedvig Lilletvedt og Hilde Romarheim – Å ikke prioritere norsk i barnehagen er uansvarlig

– Flerspråklighet er en stor og udiskutabel ressurs – men barnehagens og skolens ansvar er primært norsk, sier Åse Kari H. Wagner i en kommentar til Sissel Hedvig Lilletvedts og Hilde Romarheims synspunkter på sidene 46 – 48.

Av Åse Kari H. Wagner

TRAS engasjerer. Stort sett er engasjementet av positiv art, noe som har gjort TRAS til det desidert mest brukte observasjonsmateriellet for språk i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet 2008). Materiellet er tilpasset og oversatt til mange andre språk. Siden revidert utgave forelå i desember 2011 (Espenakk mfl 2011), har vi også fått svært mange positive tilbakemeldinger på denne (se blant annet Ibsens anmeldelse i 2012).

Observasjon og kartlegging i barnehagen engasjerer. Blant annet i forbindelse med den nylig utkomne rapporten om språkkartlegging¹ har diskusjonen gått friskt (på Lesesenterets nettsider ligger lenker til flere av debattinnleggene²).

Jeg vil ikke kommentere detaljene i Lilletvedts og Romarheims innlegg – det meste minner om øvelser i retorisk kvasianalyse (hvor hvert eneste parentes, hver kursivbruk og hvert eksempel bevisst tolkes i verste mening), og faller på sin egen urimelighet. Essensen i innlegget er at jeg er imot flerspråklighet. Jeg vil nøye meg med å påpeke følgende:

Les kapittelet *Barn med flere språk* selv, og gjør deg opp din egen mening. Les gjerne også kapittelet *Lesefrø-prosjektet*, som handler om språkstimulering gjennom høgtlesingsaktiviteter – i barnehager med stor andel flerspråklige barn.

TRAS fremstiller ikke flerspråklighet som noe problem, og jeg er så definitivt ingen motstander av flerspråklighet! Tvert imot har jeg over 25 års førstehåndserfaring med hva det vil si å fungere på mer enn ett språk. Familien

vår har annet hjemmespråk enn norsk, og mange års erfaring fra andre kulturer og skolesystem. Vi har tre flerspråklige barn (hvorav to i ung alder har brutt med første morsmål, for deretter å tilegne seg to nye). Alle tre barna har erfaring både fra norsk og utenlandsk barnehagesystem. Jeg er dessuten språkviter med doktorgrad på språkkontakt, med flere etterfølgende år med forskning/arbeid i forhold til bl.a. flerspråklighet. For meg personlig og faglig er dermed flerspråklighet og det å tilhøre flere kulturer helt udiskutabelt positivt.

Språklig mangfold og språklig bevissthet

Språklig mangfold i barnegruppa (eller i voksegruppa for den del) er en stor ressurs: Det gir blant annet en unik anledning til å åpne opp perspektivene mot andre kulturer, det er et glimrende utgangspunkt for språklæring, språkglede, fokus på språk og gode samtaler om språk. Språklig mangfold er et naturlig utgangspunkt i arbeidet med språklig bevissthet. Det fins mye forskning som viser at flerspråklige barn tidligere enn enspråklige utvikler evnen til å «se» språket (noe Alexander, 2 år og 3 måneder, gjør den dagen han sitter på kjøkkenet og hører på at foreldrene snakker på fransk om jordbær [«fraises»], og plutselig sier litt ettertenksomt til seg selv: «Jordbær, sier vi på norsk!»).

Flerspråklige barn som Alexander ser ut til å ha en fordel i den første leseopplæringen, hvor nettopp det å kunne fokusere på språklig form – ord, stavelser, lyder, bokstaver – er sentralt. (Se for eksempel Bialystok 2008 for en oppsummering av forskning på hvordan flerspråklighet påvirker kognisjon.)

Hjemmespråket viktig

Det er viktig at barnehagebarn med annet hjemmespråk enn norsk, får utvikle sine ferdigheter i morsmålet. Det fins overføringsverdier mellom språk (desto bedre barnet kan ett

språk, desto flere «språknagger» og «erfaringsknagger» vil det ha å «henge» neste språk på). Morsmålet vil dessuten – dersom det er barnets sterkeste språk – ofte også være følelsesspråket og kulturspråket. Det er av stor verdi for Soon dersom hun i barnehagen kan ha en tospråklig assistent som knytter morsmålet, koreansk, opp mot læringen av norsk. Dersom morsmålet kun stimuleres i «isolat» (slik det kan bli dersom den tospråklige assistenten ikke snakker godt nok norsk), er det naturligvis en fordel for barnets morsmålsutvikling, men det gir liten effekt på læringen av andrespråket. En 20-åring som skal tilegne seg godt fransk, må høre, bruke, lese og skrive mye nok og variert nok fransk. Slik er det med alle språk – også norsk. Og slik er det også for barnehagebarn som skal lære seg et andrespråk (Wagner mfl., 2008).

Som ansvarlige fagpersoner ved nasjonale sentre og universitet kan vi ikke tillate oss å fokusere kun på alle de udiskutable fordelene ved flerspråklighet. Det å skulle tilegne seg flere språk på høyt nivå, er en stor jobb. Det er også noe som alle førskolelærere med språklig sammensatte barnegrupper kjenner til.

Kan være et problem

Man skal også være klar over at flerspråklighet kan være et stort problem om barnet har en iboende språkvanske. I slike tilfelle er nøye individuell kartlegging meget viktig. Vi kan finne disse barna ved bruk av TRAS, og be om hjelp tidlig.

Det fins mange myter om språkutvikling hos barn. At små barn plukker opp nye språk på en-to-tre, er én slik myte. Det tar mange år å utvikle et godt nok andrespråk. I barnehagen brukes det norske språket som inngangsport til lek og læring. Norsk er læringspråket både i barnehagen og i skolen, og må gis prioritet i barnehagen. For noen av barna er barnehagen dessuten den eneste arenaen for å lære norsk, og det er viktig at barnehagen både har kunnskap om det enkelte barns norske språk, og vektlegger språkstimulering som en av barnehagens viktigste arbeidsoppgaver.

Studier viser at barn som har et lite ordforråd ved slutten av førskolealder, ofte forblir svake lesere gjennom hele skolegangen (se for

¹ Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalgsnedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011.

² <http://lesesenteret.uis.no/forside/nyheter/article60491-1037.html>



eksempel Frost mfl 2005). Og vi vet at forsprang er vanskelig å ta igjen. Flerspråklige barn strever ofte i skolen når det stilles større krav til blant annet god leseforståelse – til tross for at de mestrer hverdagsspråket godt og snakker norsk med «innfødt» uttale. (Betydningen av andrespråket er fremhevet i en rekke studier, se blant annet Lervåg og Aukrust 2010.)

Velg ikke vekk språkstimulering

Det derfor viktig å observere flerspråklige barns norske språk på systematisk vis. Her kan pedagogene benytte TRAS, i starten TRAS-skjema uten aldersmarkering, men etter hvert som barnet er kommet et stykke på vei med sin andrespråkutvikling, anbefaler vi å bruke TRAS med aldersmarkering.

Målet – for pedagogen – skal nemlig alltid være at det flerspråklige barnet i størst mulig grad skal ta igjen sine enspråklige venner innen skolestart. Dersom flerspråklige barn kun skal måles opp mot seg selv, og aldri opp mot barn med norsk som (eneste) morsmål, er det misforstått snillisme. Det er noe jeg av erfaring vet at førskolelærere setter pris på å få bekreftet (og ingen andre enn Lilletvedt og Romarheim har til nå tolket det som at jeg mener de er feige, bekvemmelige eller sløvsinnede).

Å forsvare flerspråklighet er én ting – å ikke prioritere norsk i barnehagen er uansvarlig. Å definere barnets språk og identitet som identisk med foreldrenes er i beste fall naivt, i verste fall et overgrep mot barn som ønsker en fremtid i det norske samfunnet.

Et poeng i TRAS er også at barn ikke må få velge vekk språkstimulering – noe som lett kan skje i en travel barnehagehverdag der Alexander får all den spontanlesingen han stadig

etterlyser, mens Soon, som ennå ikke er så sterk i norsk, og som «ikke liker å lese», får slippe.

Til slutt: Som kapittelet *Barn med flere språk* understreker, så er observasjon av språk aldri et mål i seg selv – kun et middel for å kunne

legge til rette for så god språkstimulering som mulig. Her vil blant annet leselyst være et nøkkelord – slik vi har skrevet om i kapittelet om *Lesefrø* (se også Hoel mfl. 2011). (Wagners svar til Lilletvedt og Romarheim trykkes her med de sistnevntes samtykke.)



**Som ansvarlige fagpersoner ...
kan vi ikke tillate oss å fokusere kun på alle de
u diskuterte fordelene ved flerspråklighet.**

Referanser

Bialystok, E. (2008). *Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent*. Bilingualism: Language and Cognition, vol 12 (01), s. 3-11.
Esenakk, U., Frost, J., Færevaa, M.K., Løge, I.K., Solheim, R.G. og Wagner, Å.K.H. (2011). TRAS: Observasjon av språk i daglig samspill (registreringsskjema + håndbok). Revidert utgave. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersøe, J., Olofsson, Å. og Sørensen, P.M. (2005). *Semantic and phonological skills in predicting reading*

development: from 3-16 years of age. Dyslexia, 11, s. 79-92.
Hoel, T., Oxenburgh, G.H.O. og Wagner, Å.K.H. (2011). *Lesefrø. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk. (Også oversatt til dansk.)
Ibsen, H. (2012). «Vent og se er over og ut!». Anmeldelse av ny TRAS. *Psykologi i kommunen* nr. 3.
Kunnskapsdepartementet (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*. Oslo: Rambøll manage-

ment.
Lervåg, A. og Aukrust, V.G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620.
Wagner, Å.K.H., Uppstad, P.H. og Strömqvist, S. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråkoplæring*. Bergen: Fagbokforlaget. 324 sider (også oversatt til svensk).



Om svaren: Førsteamanuensis dr. art. Åse Kari H. Wagner (aase-kari.h.wagner@uis.no) er senterleder ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) ved Universitetet i Stavanger. Hun er også medforfatter av den oppdaterte 2011-versjonen av TRAS-håndboken (privat foto).

Frode Søbstad svarer Ingeborg Tveter Thoresen

Et spørsmål om barns og voksnes ulike interesser

I forrige nummer av Første steg ber Ingeborg Tveter Thoresen om at Frode Søbstad begrunner hvorfor han mener «danning» er et mer egnet begrep enn «oppdragelse».

Av Frode Søbstad

Danningsbegrepet er i fokus og det er positivt. Større fortrolighet med sentrale begreper kan dyktiggjøre oss i arbeidet som pedagoger.

Ingeborg Tveter Thoresen utfordrer meg til å begrunne min påstand om ønskeligheten av å se *danning* som overordnet begrep i utdanningssystemet. Vi er enige om at verken danning eller oppdragelse er nye begreper.

Sammen med Gunvor Løkken (Løkken og Søbstad, i Glaser, V., mfl (red.): *Barnehagens grunnsteiner*, Universitetsforlaget 2011) har jeg presentert en skisse av bakgrunnen for danningstenkingen. Tidligere har jeg drøftet hvordan vårt syn på blant annet mennesket, natur og kultur preger vårt pedagogiske grunnsyn. Ut fra blant annet filosofiske, religiøse, psykologiske og politiske vurderinger tenker og bruker vi som pedagoger ulike begreper som vi finner tjenlige, og som også kan begrunne forskjellig praksis. Kanskje kan vi også si at uenighet om begrepsbruk er en kamp om definisjonsmakten. Det er derfor ikke så merkelig at vi har ulike preferanser når det gjelder hvilke begreper vi foretrekker, og hvilken pedagogisk praksis vi mener er best.

Faren for begrepsforvirring

Begrepsmangfold kan skape problemer. Som student strevde jeg ofte med å finne forskjeller og likheter mellom faguttrykk i psykologi, pedagogikk og sosiologi. Noen begreper var unike og entydige, men mange overlappet helt eller delvis med andre begreper. Det var forvirrende, men samtidig ga disse begrepsana-



lysene meg mulighet til mer dybde og bredde i forståelsen av de fenomenene jeg studerte. Jeg mener likevel at vi særlig i lovgivning, forskrifter og læreplaner bør ha en begrepsbruk som er klar og mest mulig entydig. Det er viktig at man ikke bruker begreper om hverandre som ikke er klart innholdsavgrenset.

I barnehagelovens paragraf 1 heter det at formålet er å «...fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling». Danning kan ses som et overordnet begrep som tar opp i seg begreper som oppdragelse, utvikling, omsorg, lek, læring og sosialisering. Ut fra et slikt syn blir formålet preget av begrepsforvirring. Læring og danning likestilles, og deres rolle er å fremme «allsidig utvikling». Utvikling blir altså overordnet i lovteksten. Uansett hvilke syn vi pedagoger har til disse begrepene tror jeg svært få i dag vil sette ordet *utvikling* på toppen.

Et viktig poeng hos Tveter Thoresen er at vi aldri kan se bort fra asymmetrien i forholdet mellom voksne og barn. De voksnes makt i barnehage og skole er også basert på et mandat de har fra foreldre og samfunn. Per Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesen i *Angsten for*

oppdragelsen (Universitetsforlaget 2012) hevder at i vårt samfunn mister autoritetene legitimitet, forbildene forvitrer og de unge frisettes. De framhever læreren som den viktigste enkeltfaktoren for å endre denne dystre situasjonen. Mange vil være enige i at det er pedagogene, som personer, vi må satse på i barnehager og skoler.

Barns påvirkning, voksnes styring

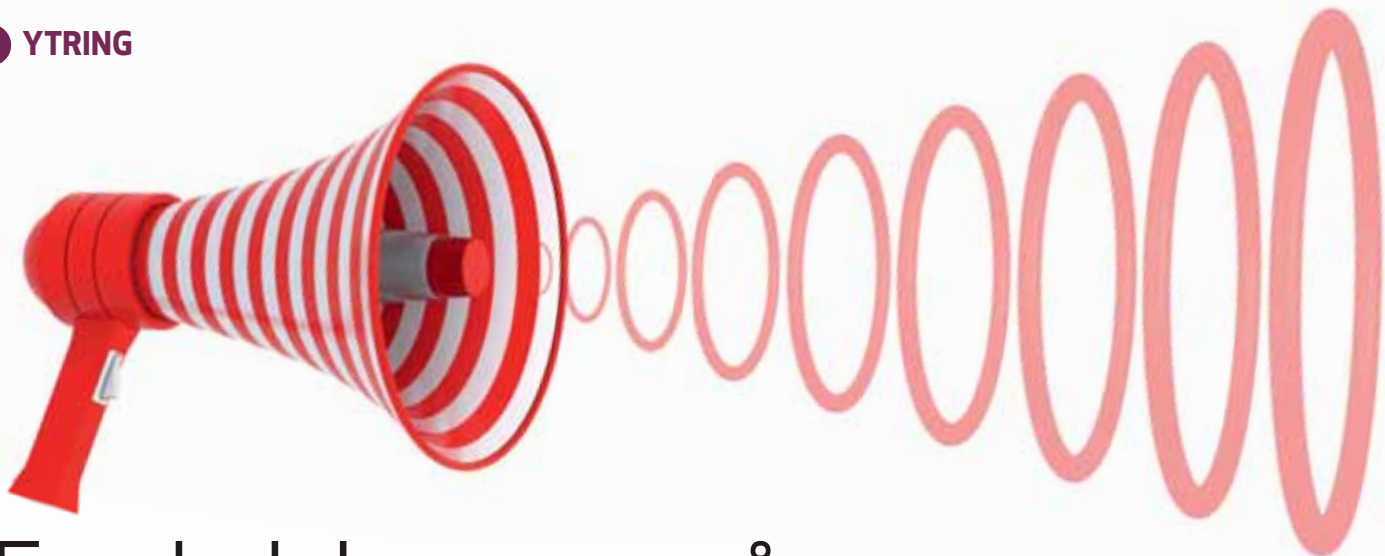
Jeg mener norske barn og unge fortjener dannede samtalepartnere som har kunnskap, livserfaring og innsikt, pedagoger som er tydelige og som kan gi barn og unge veiledning og sette grenser. Dette er oppdragelsesaspektet i danningprosessen. I det formidles kulturarv, demokratisk tenkning, verdier og holdninger. Vi trenger klare standpunkter og pedagoger som kan peke på hva de mener er viktig og bra.

Barns og unges *selvdannelse* er det andre innholdselementet i barnehage og skole. Vi skal ikke bare gi dem svarene de ikke har spørsmål til. Fag- og tradisjonsformidling er viktig, men vi må respektere barns muligheter til selv å forme sine liv. *Måten* vi møter dem på er grunnleggende viktig. Barn er ulike. Å være lydhør for barna i diskursen om *det tredje* er basis. Deres mulighet for *medvirkning*, på egne premisser, handler om respekten for deres menneskeverd og frihet. Danning handler om en *frivillig* og livlig vekselvirkning med omverdenen slik Wilhelm von Humboldt beskrev det for over 200 år siden.

I hvor stor grad kan barns motivasjon og interesse påvirke virksomheten i barnehagen, kontra voksnes ønske om å styre og bestemme? Her ligger vel forskjellen mellom oss som foretrekker dannelsesbegrepet og de som ønsker å bruke ordet oppdragelse.



Om svaren: Frode Søbstad er professor emeritus, tidligere ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning i Trondheim. I nr. 1 i år ble han intervjuet i *Et møte med*-serien, og det var der han uttalte seg på en slik måte at førstelektor Ingeborg Tveter Thoresen ved Høgskolen i Vestfold fant å ville utfordre ham – se nr. 2 i år (foto: Erik M. Sundt).



Førskolelærerne må bli tydelige og modige debattanter

– Det gjør meg frustrert når mange førskolelærere later til å være seg lite bevisst sin rolle i den offentlige debatten, skriver Ytring-forfatteren.

Av Gerran Tangye

Rammeplanen, barnehageeierne, styrerne, førskolelærerne og forskerne har hvert sitt faglige syn på barnehagen. Foreldrene og barna har sine forventninger. Å kunne kommunisere alles syn, erfaringer og forventninger krever god evne til kommunikasjon. Førskolelærerne påhviler det et særlig ansvar for en åpen og ærlig faglig debatt om barnehagens form og innhold. Her svikter de, etter min mening.

Et søk på internettet gir innsyn i landets barnehager med tilhørende hverdagsbeskrivelser, langtidsplaner, årsplaner, månedsplaner, ukeplaner og ukerapporter. Leser man et utvalg av disse med søkelys på det faglig-pedagogiske, blir man klar over store forskjeller i oppfatning av hva som er viktig å kommunisere til omverdenen og hvordan det kommuniseres. På flere hjemmesider blir ordene «trygg», «gøy», «koselig» og «snill» brukt nærmest om hverandre, mens faglige uttrykk, ambisjoner og begrunnelser er tilsvarende lite fremtredende. Man får et sterkt inntrykk av at barnehagens ambisjoner ligger bare på basisbehovnivå.

Varierende kvalitet

Måned- og ukeplaner varierer fra de superdetaljerte uten noe rom for spontanitet til noen hvor dagens aktivitet beskrives med ett ord,

for eksempel «forming» eller «tur», uten utfyllende informasjon om verdien av aktiviteten i forhold til årsplanen. Noen pedagogiske ledere har en tydelig rød tråd i arbeidet, mens andre gir et inntrykk av å være mindre strukturert eller rett og slett mindre engasjerte i planleggingen.

Man kan oppsummere planleggingsvirksomheten og presentasjonen av dette for omverdenen som kvalitetsmessig veldig variert. Flere problemer melder seg i gjennomføring av planene og i skriftlig og muntlig presentasjon av informasjonen om hva som faktisk har skjedd i løpet av dagen, uken eller måneden. Det er flott for en velfungerende virksomhet å ha et ukerapportarkiv på nettet, men det er forbausende mange «hull» i disse arkivene hvor en avdeling/basegruppe ikke har klart å utgi en ukerapport. Jo flere hull i arkivet (som ligger synlig for alle i flere måneder eller år), jo mindre profesjonell virker styrer og pedagogisk leder for omverdenen. Er innhold viktig eller ikke? Hva har skjedd? Hvorfor ingen informasjon? Hvis ikke avdelingen har klart å lage en kort ukerapport for foreldrene, hva slags faglig pedagogisk evaluering har den gjennomført?

Underkommunisering

Min erfaring er at pedagoger i stor grad bruker et overforenklet språk både i rapportene sine og i møte med foreldrene ved henting/

levering av barna. Dette er med på å forsterke foreldrenes inntrykk av barnehagen som et trygt og artig oppholdssted hvor de voksne passer på at barna er snille med hverandre. Når pedagogen ikke kommuniserer det pedagogiske arbeidet som blir gjort, som for eksempel språkutviklingsarbeid under påkledningen, går foreldrene hjem fornøyd med at deres barn har «hatt en god dag». Årsplanen, uansett hvor faglig gjennomtenkt den er, blir et dokument som (kanskje) blir lest en gang når barnet først får plass.

Hvorfor skal foreldre engasjere seg i samfunnsdebatten om den pedagogiske kvaliteten i barnehagen når vi som pedagoger tilsynelatende neglisjerer det?

Dagens førskolelærere må våge å si ifra når oppgaver de blir pålagt ikke kan gjennomføres på en faglig forsvarlig måte. De må si ifra når budsjettet blir for knapt til å gjennomføre intensjonene i rammeplanen. De må kunne dokumentere sine påstander og vise at vi har utnyttet de tilgjengelige ressursene på best mulig måte. Dagens barnehage krever derfor mye av pedagogiske ledere når det gjelder personalledelse, administrasjon av ressurser, kommunikasjon og dokumentasjon. Dette må reflekteres i utdanningen for førskolelærere i mye større grad enn nå, og det må reflekteres i måten førskolelærere tenker på og kommuniserer på.

Litteratur

Bø, L. (2. utgave 2002). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
Kolle, T., Larsen, A. S., Ulla, B. (2007?). *Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. www.barnehage.no

http://online2.tns-gallup.no/SASStoredProcess/do?_program=/Stored%20Processes/WEBappl/BergenKommune2010/www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html
<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/prm/2006/0005/ddd/pd-fv/282009-rammeplanen.pdf>



Om Ytring-forfatteren: Gerran Tangye (siritangye@mac.com) er barnehageassistent og deltidsstudent ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen (rivat foto).



La barna leke

Barns lek er truet – av papirflyttere (byråkrater) fulle av forståelsesfulle og velvillige ord, men lite gode til å la konkret handling følge ordene. Barn lærer ikke gjennom kartlegging, men gjennom glede og lek, poengterer Første stegs spaltist.

Barns lek er det jeg vil skrive om denne gang. Og om barns glede. I løpet av relativt kort tid denne sensommeren kjenner jeg at viktige og handlingskrevende ord har mistet sin makt, sitt potensiale, sin substans. Ansvar. Kommunikasjon. Ledelse. Nei, jeg tror ikke på det lenger. Jeg trenger en pause fra denne innholdsløsheten.

«Jeg vil leke», sa Sophia. «Hva vil du leke med, da?», responderte jeg, tankeløst. «Jeg vil bare leke», sa hun. Svaret hennes burde gitt meg en pekepinn om at jeg denne gangen var på villspor. «Hvem vil du leke med?» var mitt neste spørsmål. Sophia så litt oppgitt på meg, og spurte med utålmodig stemme: «Kan jeg få gå og leke nå?»

Ute i barnehagene er det krevende dager nå. Mange har nylig hatt sitt første møte med barnehagen, og barn, foreldre og barnehageansatte kjemper med å takle sine ulike utfordringer. Det kalles tilvenningstid. Gleden og leken er rundt oss selv da, men den er litt mindre synlig. Den kan rett og slett drukne litt i barnas avskjedsgråt, overdøves av bankende foreldrehjarter og settes på vent av trøstende ansatte som trenger større fang og flere armer.

Barns lek er truet

Jeg vil skrive om barns lek fordi jeg tror

barns lek er truet. For det meste av voksne som ikke vet bedre, som papirflyttere eller byråkrater om du vil, de som er gode på forståelsesfulle og velvillige ord, men ikke fullt så gode på konkret handling som følger ordene. De samme som tar fra barna ansatte via vikarstopp, som tar fra barna tid via pålegg om kartlegging, og de som sier at læring er svaret på alt, fordi det er i barnas læringsutbytte den gode fremtiden finnes. De har på en måte forstått en halv sannhet: Barna lærer gjennom leken – og det er der, i møtet med barns lekelyst og glede, at lærelyst oftest oppstår.

Hvis du spør barn om hva de liker å gjøre, vil jeg gjette på at ganske mange vil svare som Sophia – at de vil leke. Å skrive er som å leke, uttaler Margareta Öhman i boken *Det viktigste er å få leke* (2012). Fordi teksten også lever sitt eget liv, den tar oss med på en reise, og fordi denne reisen kan være kjempefin selv om den ofte blir helt annerledes enn vi hadde tenkt i utgangspunktet.

Det finnes uendelig mange grunner til å verne om barnas lek. I Rammeplanen kan vi blant annet lese at leken er en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom. Hvis det er slik at leken er en av barns viktigste uttrykksmåter, bør det ikke da settes store krefter inn for å støtte den?

Det som ikke er sett før

Jeg har nettopp anmeldt en fagbok, og den inspirerte meg til å skrive denne teksten. Forfatter Terje Melaas ved Høgskolen i Telemark deler av sin velfylte erfarings- og kunnskapsbank i boken *Improvisasjonsblikk i barnehagen* – støtte til lekende samspill (2012 – se også en omtale i Første steg nr. 2 i år, Red.s anm.). Melaas formidler en glede som jeg gjenkjenner fra opplevelser med egne eller andres barn – eller i barnehagen.

Improvisasjon er kjent innenfor mange yrkesgrupper, men selv forbinder jeg nok uttrykket mest med musikk og teater. I Melaas' bok leser jeg at improvisasjon på latin er «improvisio», og betyr «det som ikke er sett før». Altså barns individuelle lekeuttrykk.

Både musikk- og lekekyndige vil si at i dette u(forut)sette bør vi likevel beherske en minstestandard av *språk og noter*. I møte med barns lek handler dette om førskolelærerens og foreldrenes lytteevne og kunnskap, for eksempel blandet med musikerens improvisasjonskunst. Hengivenhet til øyeblikket. Kreativitet. Slikt blir det glede av.

En barnehagepraksis som gjør barn glade er gjennomgående i boken til Melaas, og jeg syns gleden fortjener all den plass den er gitt. Forskere støtter ham på det – at barns opplevelse av gledelige samspill over tid virker positivt på hele barnets utvikling. Ved å ta leken på alvor, så gir vi også gleden større plass. Glede. Lek. Læring.

Trenger du å vite mer? La barna leke!

Hjelp barna til å uttrykke følelsene sine

Vår anmelder anbefaler denne boken, idet hun mener den hjelper voksne til å hjelpe barn til en bedre selvfølelse, og den hjelper voksne til å forstå seg selv bedre i situasjoner der det kan være lett å forfalle til sinne og kjefting.

Av Kirsten Flaten

Boken *Selvfølelsen hos barn og unge* av Guro Øiestad dekker aldersgruppen fra null år til inn i tenårene. Hovedmålgruppe er foreldre, men boken har mye å tilføre alle som arbeider med barn. Voksne trenger av og til å bevisstgjøres på hvor viktige vi er for barn. I boken blir det tatt opp og belyst hvordan relasjon påvirker et barns følelsesmessige utvikling. Boken kan også være nyttig å ha lest for kunne råde foreldre som av og til ber om litteraturtips. Boken er skrevet utfra barnets behov, og gir alle som har med barn å gjøre noe å ta med seg.

Begrepet selvfølelse blir gjennomgått. Selvfølelsen kan ikke bygges alene, barnet er prisgitt kontakten med de voksne. Øiestad definerer (s. 23) selvfølelse som «å få tak i egne følelser, å kjenne sine egne reaksjoner og i tillegg å handle ut fra dem, til beste for seg selv eller andre». Selvfølelse er å kunne prøve og feile, og å kunne gjøre det uten at det oppleves som et nederlag. En sunn selvfølelse er en god ballast for et barn når det skal videre ut i verden.

Trygghetssirkelen

Det å hjelpe barna til å et språk der de kan definere sine følelser og dele med andre er en viktig jobb for voksne rundt barnet. Ord og begreper som blir brukt om barnet er med og definerer hvem barnet er. Barn bygger opp sin identitet gjennom historier, og de bygger min-

ner gjennom historiene vi er med og forteller. Hvordan vi beskriver barnet påvirker både selvfølelse og handlingsrom hos barnet. Forfatteren stiller spørsmål ved om vi lar barnet få lov til å uttrykke seg ut fra egne følelser, eller om vi omdefinerer til noe som er mer forståelig for oss voksne? Dette er grenser som der er lett å trække over i hverdagen.

Trygghetssirkelen, *Circle of Security*, blir forklart blant annet ved illustrasjon (s. 88) i tilknytning til en konkret innføring i hva barnet søker hos voksne, nemlig en trygg base som det kan bruke som utgangspunkt for sin utforsking. Trygghetssirkelen gir en lettfattelig forståelse for hvilke grunnleggende behov barnet har for tilknytning og trygghet. Øiestad viser hvordan sirkelen kan brukes fra barnet er helt lite til langt inn i tenåringsalderen.

Aktiv lytting

Intonasjon og speiling er gode redskaper i følelsesmessig utvikling. Det å klare en affektiv inntoning gir et barn følelsen av å bli tatt på alvor og forstått. Voksne er opptatt av at barn skal lytte til dem, men er voksne gode lyttere overfor barn?

Aktiv lytting blir forklart som å få tak i barnets følelsesmessige budskap. Øiestad gir gjennom narrative fine eksempler på hvordan voksne kan snu vanskelige situasjoner ved god lytteteknikk og ved å bekrefte følelsene hos barnet. Speiling, å gjenta hva barnet sier, er en måte å være en aktiv lytter på.

Hovedbudskapet i boken ligger her, i det å vise hvordan vi som voksne kan hjelpe barna til å bli trygge og harmoniske barn som klarer å uttrykke følelsene sine på gode måter. Frustrasjoner som deles med andre, kan barnet få hjelp til å finne en løsning på. Barn må møtes på de følelsene som oppstår, både på godt og vondt, og voksnes rolle er å hjelpe og finne gode løsninger.



Guro Øiestad
SELVFØLELSEN HOS
BARN OG UNGE
Gyldendal Akademisk Forlag 2011
ISBN 9788205407466
328 sider

Grensesetting

Øiestad viser til at barn har behov for grenser for å lære hvilke verdier som gjelder og at voksne trenger pauser innimellom. Det er ikke alltid man klare å sette grenser på gode måter, og både sinne og selvtvettferdig kjefting blir tatt opp. Hjelper sinnet deg i det å sette gode grenser? Kjefting er nedverdiggende – for begge parter, og har det noen nytteverdi i det hele tatt?

Øiestad skriver lett og små historier krydrer fagteksten og illustrerer poengene. Boken er inndelt i hovedkapitler med aldersinndeling. Førskolelærere vil etter min mening utvilsomt ha nytte av denne boken – det er jo bare å hoppe over det som handler om tenåringer, om det ikke skulle fenge.



Om anmelderen: Kirsten Flaten (kirsten.flaten@helse-forde.no) er M.A. spes. ped., cand. polit. psyk. ved Førde BUP / Høgskulen i Sogn og Fjordane (privat foto).



For svart-hvitt om kartlegging

Mestrer, mestrer ikke – Jakten på det normale barnet er en bok som setter tingene på spissen. Forfatterne er selv del i en norsk debatt, og de bidrar gjennom boken sannsynligvis til å tilspisse debatten ytterligere. De har skrevet en debattbok, nærmest en kampbok, skriver Første stegs anmelder, som mener den dessverre skjemmes av for høy grad av ensidighet i framstillingen.

Av Peter Østergaard Andersen

Mari Pettersvold og Solveig Østrem ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold tar utgangspunkt i de siste årenes diskusjoner om vi skal kartlegge barn før de begynner på skolen, og om vi i det hele tatt skal kartlegge og teste. I dette spørsmålet har frontene stått steilt og uforsonlig ovenfor hverandre, og gjør det fortsatt – for eller mot kartlegging.

Forfatterne utdyper en lang rekke forhold ut fra én posisjon, nemlig den som går imot kartlegging. Boken har undertittelen *Jakten på det normale barnet*, og det er denne jakten forfatterne tar avstand fra. Boken avsluttes med en oversikt over og en beskrivelse av en rekke utbredte og vanlige kartleggingsverktøy, for eksempel TRAS og MIO, samt pedagogiske programmer for sosial utvikling og bekjempelse av atferdsproblemer, for eksempel Steg for steg og ART. Dermed vet vi hvilke verktøy og programmer forfatterne tenker på når de kritiserer kartlegging.

«Folkehelsen trues av at friske barn sykkelgjøres», skriver forfatterne (side 19). Pettersvold og Østrem forstår kartlegging som «først og fremst om jakten på det normale barnet: et voksendefinert barn som passer inn i det politiske prestisjeprosjektet» (side 19). Det nevnes en lang rekke argumenter for kartlegging, argumenter Pettersvold og Østrem karakteriserer som «godhetsargumenter», og som de mener det er vanskelig å imøtegå nettopp fordi det

er de gode intensjoner som målbæres. Det er i høy grad disse argumentene forfatterne belyser og kritiserer.

Konkret kritikk

Samfunnets nye styringsformer, blant annet New Public Management (NPM), beskrives kort. Deretter går forfatterne i gang med å beskrive og kritisere en rekke kartleggingsverktøy ganske konkret. De beskriver hvordan verktøyene brukes og hvilken betydning de kan ha. De kritiserer skarpt. De forsøker ikke å diskutere om det eventuelt også kan være noe positivt å si om verktøyene. Forfatterne legger ikke opp til debatt, de argumenterer kun ut fra sitt eget ståsted.

Noe som er felles for mange av kartleggingsverktøyene og måten de brukes på, er at de forholder seg kun overflatisk til personvernet. Altfor ofte vies personvernet lite eller ingen oppmerksomhet. Det er bra at forfatterne fokuserer på dette.

Forfatterne setter danning og disiplin opp mot hverandre, og de utvider på den måten kampen til et større område. Hvordan forstår vi nå til dags barn? Hvordan behandler vi dem, hvordan tilrettelegger vi barns oppvekst og læring? Hvilke forestillinger gjør vi oss til sjunde og sist om den gode barndom?

De skriver blant annet om den økende kommersialiseringen som vi også ser innen pedagogikken. Forfatterne tar for seg de interessene som kan ligge bak de mange kartleggingsverktøyene som produseres. Det kan hende at utviklingen av verktøyene styres av andre motiver

enn dem som kommer til uttrykk gjennom godhetsargumentene. Forfatterne skal ha ros for å kaste lys over denne siden av saken. Markedet får nemlig uten tvil en stadig større betydning for pedagogikken, det vil si hvordan den utvikles og styres, og ved hvilke verktøy som tas i bruk og hva slags kurs som arrangeres. Endelig påvirker markedet de forestillinger og forventninger som barna møter.

Dessverre holder Pettersvold og Østrem kun i mindre grad fast ved den generelle kritikken av markedskreftenes framvekst innen pedagogikken; de fokuserer heller på de mulige motivene til hver enkelt verktøyutvikler. Når de til og med har undersøkt skattelistene og så kommer med påstander om sammenheng mellom utviklernes økte inntekter og salg av kartleggingsverktøy, går de definitivt for langt. Det ville vært mer fruktbart om de hadde krevd full åpenhet om økonomiske forhold knyttet til verktøyene. Siden det er offentlig sektor som sannsynligvis står for nesten hele etterspørselen, burde det være mulig å få til.

Mot slutten av boken skriver forfatterne om barnehagens verdigrunnlag og de setter barnehagens etos opp mot NPMs etos. Barnehagens etos skal forsvares, og NPM er det vi må forsvare barnehagen mot. De framstiller det med andre ord som en verdikamp der det som står på spill for barnehagen blant annet er demokratiet, og førskolelærernes profesjonelle ansvar og metodefrihet. Alle disse tre elementene er hver for seg svært sentrale og omfattende, og viktige å ta opp til debatt.

Faren for dogmepreg

Det må imidlertid være tillatt å spørre om disse verdiene virkelig er så konsistente innenfor hver av de skisserte leirene – barnehagen og NPM? Nedprioriterer Pettersvold og Østrem i for stor grad de ulikhetene som karakteriserer verdiene innenfor det de kaller barnehagens etos? Og sannsynligvis også innen NPMs etos? Boken blir ganske visst lett å lese med slike entydige motsetninger, men det går ut over



Mari Pettersvold og Solveig Østrem

MESTRER, MESTRER IKKE
jakt på det normale barnet

Res Publica 2012
ISBN 978-82-8226-027-5
195 sider



nyanser og kompleksitet, og det kan innebære at kampen for og imot kartlegging får et dogmepreg og dermed fastfrysas heller enn å bli satt i produktiv bevegelse.

Forfatterne samler åpenbart mange av de betenkelighetene motstanderne av kartlegging kan enes om. Det kan sies å være positivt med en slik samlet framstilling. Det er likevel problematisk at mulige fortrinn og styrker ved kartlegging helt glimrer ved sitt fravær i denne boken. Ikke det at forfatterne hadde trengt å gi konsesjoner til argumentene for kartlegging, men det hadde trolig vært konstruktivt dersom de også hadde forsøkt å framstille og forstå argumentene ut fra deres egne forutsetninger.

Ett forhold som kunne bidratt til å føre diskusjonen ut over en entydig for og imot stillingskrig, kunne vært å skjelne tydeligere mellom kartlegging som prinsipp og kartlegging i praksis. Videre kan det se ut som om Pettersvold og Østrem idealiserer barnehagens fortid med synet på barnet som det hele barnet. De diskuterer ikke hvordan vi kan gripe det konstruktivt nå samfunnet, pedagogikken og styringsformene endrer seg. Da kan de lett komme til å forsvare fortiden som «noe bedre». Det kan absolutt være slik at deler av fortiden er bevaringsverdig og verdt å kjempe for, men dette må i så fall kunne diskuteres og begrunnes konkret.

Det jeg savner i boken er analyser som viser hvorfor situasjonen er blitt så tilspisset som den er, ikke bare i Norge, men til dels også i andre nordiske og europeiske land. Boken kan gi leserne en oppfatning av at det råder en ganske enkel for eller imot kartlegging-tilstand

med kun to mulige posisjoner, men så enkelt er det ikke.

Noe som vanskeliggjør en mer nyansert diskusjon med mer enn for og imot-posisjoner, er sannsynligvis at det ikke bare handler om verdier, men også om forskjellige vitenskapelige disipliner og idealer som står mot hverandre. Typisk står spesialpedagogikken mot allmennpedagogikken og førskolepedagogikken. I tillegg deltar faglige disipliner som økonomi, forvaltning, språk og psykologi i kampen om å definere området.

Noen tydelige svakheter

Pettersvold og Østrem har som sagt skrevet en debattbok, og det betyr i denne sammenheng at de i mindre grad har gått vitenskapelig til verks. Forfatterne hevder ikke selv at de har fulgt vitenskapelige idealer, men jeg sitter likevel med en fornemmelse av at boken hadde stått vesentlig sterkere dersom den hadde vært mer nyansert, mer argumenterende og diskuterende, og i mindre grad postulerende, konfronterende og svart-hvit.

Boken inneholder også en feil om gjeldende bestemmelser om kartlegging i norske barnehager. På side 25 hevder forfatterne at «regjeringen har innført et krav om at alle barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging ved treårsalder». Kunnskapsdepartementet foreslo dette i stortingsmeldingen *Kvalitet i barnehagen* og forslaget fikk tilslutning i Stortinget. Men dette betyr ikke at det er innført, noe som også tydelig framgår av et intervju med statssekre-

tær Elisabet Dahle i Dagsavisen 23. mars. I forbindelse med omtale av dette forslaget sier hun «hvis det blir vedtatt». Hun dis-

tanserer seg dessuten fra kartlegging av alle barn: «I den grad det skjer massekartlegging i noen barnehager, så er ikke dette initiert av Kunnskapsdepartementet.»

Til slutt må jeg tilføye at jeg er usikker på om forfatterne alltid har referert og behandlet de kildene de viser til på en korrekt måte. Jeg har ikke systematisk gjennomgått boken ut fra det perspektivet, men noe som begrunner min usikkerhet er forfatternes påstand på side 14 om at «Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy» har konkludert med at «det ikke finnes gode faglige argumenter for å språkkartlegge alle barn». Som leder for utvalget må jeg korrigere dette. Utvalgets flertall tok ikke stilling til spørsmålet, siden det lå utenfor utvalgets mandat. (*Oversatt fra dansk av Arne Solli.*)



Om anmelderen: Barneforsker Peter Østergaard Andersen (petoest@hum.ku.dk) er ph.d. og lektor ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. Han var medlem av ekspertutvalget som evaluerte den danske førskolelærerutdanningen, og av NOKUTs (= Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) ekspertutvalg som i 2010 la fram *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge*. Sist ledet han Kunnskapsdepartementets ekspertutvalg som i 2011 la fram *Rapport: Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager* (foto/copyright KU).

Dristig forsøk

Denne boka er eit dristig prosjekt og eit interessant bidrag til forskingslitteraturen om barnehagen, skriv Første stegs bokmeldar, som likevel meiner at ho berre er delvis vellukka. Bokmeldaren konsentrerer seg her om dei fire mest barnehagerelevante artiklane i *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*.

Av Otto Laurits Fuglestad

Michel Foucault (1926 – 82) var ein sentral forskar og teoretikar i siste halvdel av det førre hundreåret. Bøkene hans om galskapens historie, fengselets historie og seksualitetens historie har vorte samfunnsvitskaplege klassikarar, og hans metodiske tilnærmingar, karakterisert som arkeologi og genealogi, var forskingsmetodisk nybrottsarbeid. Forfattarane av denne artikkelsamlinga har late seg inspirera av Foucault si forskning til ein analyse av det norske pedagogiske feltet, og boka omfattar metodologiske, læreplanteoretiske, barnehageteoretiske og spesialpedagogiske tema.

Boka er eit dristig prosjekt, og er delvis vellukka. Nokre av artiklane inneheld gjennomarbeidde og tankevekkjande analysar. Andre verkar meir uferdige. Stadige gjentakningar av definisjonar og forklaringar av Foucault sine omgrep vitnar om at enkelte av forfattarane er inne i ein prosess karakterisert av «skriva for å læra» meir enn «skriva for å formidla». Framstillinga i desse kapitla er springande, sitata korte og empirien tynn, og dei hadde tent på ein revisjon.

I den første artikkelen, *Michel*

Foucaults forfatterskap og ideer, gir Ann Elise Rønbeck, redaktøren av boka, ei klargjerande framstilling av sentrale idear og omgrep hos Foucault. Ho viser til den vanlege inndelinga av hans forskning i ein diskursanalytisk periode, ein maktanalytisk og ein subjektorientert periode. Samstundes peikar ho på at det er ein tydeleg kontinuitet i Foucault si tenking og forskning.

Fire artiklar om barnehageteori

I artikkelen *Spesialundervisning: Diskurser under press* i boka *Del IV Spesialpedagogiske diskurser*, går Rønbeck vidare på ei drøfting av diskursomgrepet, og ho nyttar dette til å tydeleggjere to diskursar på det spesialpedagogiske feltet. Den hegemoniske diskursen på feltet baserer seg på ein medisinsk modell der diagnose, omsorg og behandling er det sentrale. Motdiskursen byggjer på ein sosial modell der fokus er flytta frå det problemberande individet til strukturelle løysingar og kollektiv tilknytning. Dette er ein tankevekkjande analyse. Den viser det fruktbare i sjølve omgrepet diskurs, og kor avgjerande den dominerande diskursen er for både tenkemåtar og praksis på det spesialpedagogiske feltet.

Fire av artiklane i boka, samla i *Del III Barnehagepedagogiske diskurser*, handlar om det barnehage-



Michel Foucault.

teoretiske feltet spesielt. I tillegg nyttar ein av dei metodologiske artiklane uttrykket «klar til skolestart» som eksempel i demonstrasjonen av diskursanalytisk praksis, så her er rikeleg av stoff som vil interessera lesarar med tilknytning til barnehagen.

Ikkje minst vil eg tru at artikkelen *Lek som styringsteknologi* vil finna gjenklang hos mange. Problemstillinga formulerer Mai Brit Helgesen slik: «Hvordan produserer diskurser om lek ulike barnehagepraksiser, og hvilke virkninger kan ulike diskurser få for relasjonar mellom barn og mellom barn og voksne?»

Empirien i prosjektet er observasjonar av fire jenter i ein barnehage og deira samspel med førskulelæraren. Forfattaren analyserer seg fram til at førskulelæraren sin måte å bryta inn i barna sin lek på, kan ha ein undertrykkjande verknad spesielt for ei av desse jentene. Ved å bruka Foucault sitt perspektiv i analysen kan

ein flytta fokus frå at barnet er eit problem, til innhald og arbeidsmåtar som produserer destruktiv lek. Dermed kan ein realisere det som synest å vera eit viktig siktemål med artikkelen: «Å observere det som skjer når barn leker, i steden for å lokalisere problemene tilbake til et bestemt barn» (s 198).

Kulturar i norske barnehagar

To andre artiklar i delen om barnehagepedagogiske diskursar handlar om barn frå andre kulturar eller etniske minoritetar i norske barnehagar. Hanne Kristin Nilsen skriv om kulturelt mangfold og russisk i to barnehagar i Finnmark i artikkelen *Posisjoner om kulturelt mangfold og russisk i barnehage i Finnmark*. I den eine barnehagen finn ho ein kvardagspraksis som ho karakteriserer som kulturelt og språkleg norsk-russisk og godt i samsvar med målformuleringar i Rammeplan for barnehagen. Den andre

barnehagen framstår som monokulturell og einspråkleg norsk, og med enkelte markeringar av samisk kultur. Det russiske har her ein marginal posisjon.

I den andre artikkelen, *Diskurser om samiskhet i styringsdokumenter for barnehagen. Det særskiltes logikk?*, reiser Beathe Sætveit spørsmålet om kva plass det er for markering av samisk identitet og kultur i dei to sentrale tekstane *Rammeplan for Barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet 2011) og *Temahefte for samisk kultur i barnehagen* (Juuso og Eira 2006). Ein av konklusjonane i artikkelen synest å vera at temaheftet til Juuso og Eira er med på å setja tronge grenser for kva som vert definert som samisk eller ikkje samisk. «Dette kan føre til at mange som selv vil inkludere seg

som same, ikke vil kjenne seg igjen i det som framstilles som «det samiske», og de vil dermed kunne oppfattes som «eksotiske andre» (s 182).

I den siste artikkelen i delen om barnehagepedagogiske diskursar, *Barnehagens mulighetsfelt for fysisk aktivitet*, skriv Anne Stokke om «mulighetsfelt for fysisk aktivitet» i barnehagane. Empirien tyder på at der er stor variasjon mellom barnehagane, og at mange barnehagar har gode fysiske forhold. Ei litt springande framstilling gjer det vanskeleg for lesaren å finna ein klar konklusjon på drøftinga.

Eit interessant bidrag

Trass enkelte uferdige kapittel er artikkelsamlinga eit interessant bidrag til forskningslitteratur om barnehagen og andre pedagogiske



felt. Ho er delt i fire delar og i denne meldinga er som nemnd vekta lagt på Del III.

Til slutt reint summarisk: I *Del I Metodologiske diskurser* skriv Sidsel Germeten og Ingeborg Sæbøe Holten, i *Del II Læreplan-teoretiske diskurser* finn lesaren artiklar av Magnus Dahlstedt/Fredrik Hertzberg, Torill Solheim, Ann Elise Rønbeck/Nils-Fredrik Rønbeck, og Geir Zakariassen, og i *Del IV Spesialpedagogiske diskurser* ein artikkel av Mirjam Harketstad Olsen i tillegg til Rønbecks.

Ann Elise Rønbeck (red.)

INSPIRERT AV FOUCAULT.
Diskusjoner om nyere
pedagogisk empiri

Fagbokforlaget 2012
ISBN 978-82-450-1188-3
258 sider



Om bokmeldaren: Otto Laurits Fuglestad (olfugles@online.no) er professor emeritus i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Han er forfatter av ei lang rekke fagbøker, og mellom anna medforfatter av *Den skrivende førskolelærer – om profesjonalitet og praksis* (Fagbokforlaget 2009) (privat foto).

Aktuelle nettsteder

www.nordiskbarnehageforskning.no

og www.nb-ecec.no

er portaler der du kan lese artikler om nordisk barnehageforskning.

www.medvirkning.no

er et nettsted redigert av professor Berit Bæ
ved Høgskolen i Oslo og Akershus

Alarmtelefon for barn og unge

Det er gratis å ringe **11 61 11**

Alarm per e-post: alarm@116111.no

Alarm per sms: 417 16 111

Nettsted: www.116111.no

ALVIN PANG

av Endre Lund Eriksen og Olve Askim

"En ny barnefavoritt"
Foreldre & Barn

Bli kjent med Alvin Pang!
2 bøker og 1 lydbok
i samlepakke

kr 349,-
(før kr 647,-)

**Pangbok.no har alle
Dunderly-produkter!**

Bestill på **Pang Bok**

Faktura på epost eller betal med kort

Digitale verktøy og historier er viktige for barnehagen

Digital historiefortelling bør integreres i førskolelærerutdanningen, mener Første stegs anmelder, som anbefaler denne boken for studentene selv om stoffet presenteres på en teoretisk måte som kan oppfattes som vanskelig tilgjengelig.

Av Ann Ingjerd Kanestrøm

Dette er en lærebok om digital historiefortelling som redskap for læring. Det handler om historiens kraft i læringsarbeidet og den teknologiske formidlingen som gir nye muligheter. Boken presenterer en teoretisk referanseramme vokst ut av Center for Digital Storytelling (CDS- modellen, sentret har sitt hovedkvarter i Berkeley, California, USA). Vi får presentert en sjutrinns modell der hvert steg understreker at det

dreier seg om selvrepresentasjon.

Modellen representerer, slik jeg leser det, en ny arbeidsmåte hvor den tradisjonelle fortellertradisjonen tar i bruk ny teknologi, lyd og bilde, og skaper nye måter å lære på. Digitalt fortalte historier er en del av fortellertradisjonen, og beskrives som en egen sjanger med eget uttrykk.

Det første kapittelet gir leserne en introduksjon til sjangeren og begrepet *digital historiefortelling*. Videre er bokens kapitler delt inn i tre kategorier: *Teoretiske perspektiver*, *Forskningsprosjekter og Praksis og evaluering*. Mellom kategoriene er det

gjort plass til to mellomspill; *Juss og etikk – hvordan unngå å trå feil?* og *Den kreative fortellerprosessen – story circle*.

To prosjekter fra førskolelærerutdanningen
Forskningsprosjektene som

presenteres er gjort i ungdomstrinn, videregående skole og høgskole. To av prosjektene er fra førskolelærerutdanningen;

Prosjektet *Når erfaring blir fortelling – studenters praksisrefleksjon*, er et pilotprosjekt hvor studentene tok i bruk digitale praksisfortellinger som erstatning for de tradisjonelle praksisrapportene. En av bokens tre redaktører, Grete Jamissen, sier (side 112) om erfaringen fra prosjektet: «Hovedinntrykket er at mange av våre tanker om potensialet i digital historiefortelling ble bekreftet av både studenter og lærere i førskolelærerutdanningen, og at måten vi gjennomførte det på, gir et grunnlag for å videreføre arbeidsmåten og integrere den i vanlig undervisningspraksis.»

Det andre prosjektet, *Digitale fortellinger i barnehagens dokumentasjonsarbeid*, bygger på data fra prosjektet *Digital historiefortelling i Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning* (ABF). Også her konkluderes det med at digital historiefortelling er verd å utvikle som alternativ undervisningsmetode.

I kapittel 10, *Digitale fortellinger i barnehagen*, beskriver medforfatter Marianne Undheim fra Klepp Familie- og Friluftsbarnhage i Rogaland ulike måter å lage digitale fortellinger på sammen med barnehagebarna, og hun deler erfaringer og fortellinger fra barnehagen.

Skrevet av de beste fagfolkene

I min omtale her har jeg valgt å fokusere på nytten av boken for førskolelærerutdanningen og barnehagen. Jeg håper virkelig at lærere i førskolelærerutdanningen blir inspirert til å ta i bruk arbeidsmåten, denne boken anbefales som inspirasjon og hjelp til å få dette til. Deler av boken er også nyttig for studenter som skal bruke metoden, men stoffet presenteres på en teoretisk måte som kan oppfattes som vanskelig tilgjengelig.

Nyutdannede førskolelærere møter etter min mening fortsatt barnehagen med begrenset erfaring i bruk av digitale verktøy. Dersom digital historiefortelling blir integrert i førskolelærerutdanningen mener jeg en effekt kan bli at førskolelærerne på en naturlig måte også kan ta i bruk digitale verktøy i barnehagen.

Undheim har skrevet et inspirerende kapittel om dette arbeidet i sin barnehage. Slik jeg leser det er ikke disse historiene laget innenfor CDS- modellen, men kapitlet fungerer godt som en inspirasjon til bruk av digitale verktøy i barnehagen.

Redaktørene for artikkelsamlingen er førstelektorene Kristin Holte Haug og Grete Jamissen og førsteamanuensis Carsten Ohlmann ved Høgskolen i Oslo og Akershus. De har fått med seg de de beste fagfolkene her i landet innenfor emnet digital fortelling.



**Kristin Holte Haug,
Grete Jamissen og Carsten Ohlmann (red.)**

DIGITALT FORTALTE HISTORIER
Refleksjon for læring

Cappelen Damm Akademisk 2012
ISBN 9788202364366, 249 sider



Om anmelderen: Ann Ingjerd Kanestrøm (aikane@online.no) er styrer ved Rygin barnehage i Oslo, og selv fagbokforfatter (foto: Arne Solli).



Av Frank Bergli,
første varamedlem av Utdanningsforbundets
sentralstyre og medlem av Kontaktforum barne-
hage.

Framtidas barnehage er i støpeskjea nå

Delta i debatten – bidra til KDs blogg. Få fram synspunktene, til vinteren kommer stortingsmeldinga.

Hvordan står det til ute i barnehagene for tiden? Jeg vet at dere har travle dager. Nye grupper skal bli kjent, og kanskje har det begynt nye voksne som skal finne seg til rette. Mange diskusjoner må tas, og nye planer skal utarbeides og implementeres. Alt dette krever samarbeidstid.

Hva er dere opptatt av? Ønsker dere flere førskolelærere å dele ansvar og planlegging med? Ønsker dere flere voksne, som kan dele på ansvaret for at alle blir sett, eller ønsker dere færre barn i gruppene? Jeg vet at dere står på uten å klage, men er det egentlig å klage, når man sier fra om hvordan det faktisk er?

Har dere tid til å se hva som skjer utenfor eget gjerde? Har dere overskudd og lyst til å engasjere dere i hvordan barnehagene skal se ut? Framtidas barnehage er i støpeskjea nå! Hvordan kan vi som arbeider i barnehagen skape den kraften som skal til for at de som har ansvar skjønner at dette er alvor, ikke bare fine ord i planer og meldinger?

Stortingsmelding 41 fra 2008 var barnehagens første melding om kvalitet og innhold. Hovedbudskapet var å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, og å styrke barnehagen som læringsarena. Etter meldinga har det kommet flere rapporter og meldinger, og vi har hatt kampanjer om rekruttering og kompetanse. Men hvordan er situasjonen i dag, fire år etter?

Vi må påvirke arbeidet

Vinteren 2013 skal regjeringen legge fram ny stortingsmelding om framtidas barnehage.

Meldinga skal bygge på tidligere rapporter og meldinger, med NOU 2012:1 *Til barnas beste* fra Øie-utvalget som den siste i rekka. Til tross for at Kunnskapsdepartementet har samlet mye dokumentasjon, ønsker KD flere tilbakemeldinger på hvordan vi kan realisere framtidas barnehage. På en egen *blogg* ønsker de innspill på hva som kjennetegner en god barnehage og hvilke utfordringer dagens barnehager har.

Tar dere utfordringen og bidrar på bloggen? Øie-utvalget la fram mange gode forslag til hva en god barnehage må bygge på, både om bemanning, kompetanse, barnegrupper og arealbestemmelser.

Tida fram til ny stortingsmelding kommer må brukes aktivt til å påvirke arbeidet i den retning vi ønsker. I Utdanningsforbundet arbeider vi for en sterkere nasjonal styring av barnehagesektoren. For å sikre kvalitativt gode og likeverdige barnehager til alle barn, ønsker vi at sektoren skal styres gjennom klare kvalitetsbestemmelser i lov og forskrifter. Dette er spesielt viktig etter at regjeringen ikke lenger kan styre sektoren gjennom tilskuddsordninger.

Det haster å få på plass en norm for grunnbemanning. Det haster også å få flere førskolelærere i barnehagen, både for å fjerne dispensasjoner, og for å møte nye profesjonsutfordringer. Dagsavisen kunne nylig hevde at "Norske barnehagebarn savner voksne". Artikkelen tar utgangspunkt i en rapport fra forskere ved NTNU og DMMH. De har sett på barns trivsel og medvirkning i barnehagen, blant annet ved å observere og intervju

barnehagebarn. Barnehagene må kunne svare på slike utspill, og samtidig bruke det som korrektiv i egen barnehage.

Samsvar inntekter og utgifter

Barnehagesektoren møter stort press utenfra om å levere gode barnehagetjenester, og foreldrene er blitt mer bevisste i valg av barnehage. Det er bra! Politikere ønsker mer innsyn i barnehagens hverdag for å se hva tilskuddene går til. Det er også bra! Full barnehagedekning har ført til en ny konkurranse om barna. Det er ikke like bra dersom det fører til at barn blir tatt ut og inn av ulike tilbud. Det kan også skape et unødvendig press på styrer og ansatte i barnehagen, som skal "levere" så billig som mulig, men likevel tilby et produkt som er bedre enn andre barnehager.

Enkelte politikere hevder at det er sunt at foreldre fritt kan velge barnehageplass. Men med dagens finansieringsordning basert på tilskudd per plass, kan ikke en barnehage gå med ledig kapasitet over lang tid. En nedlagt barnehage fører til færre barnehageplasser og redusert valgfrihet.

Alle barnehager ønsker å ha god kvalitet på sine tjenester. Men kvalitet koster, spesielt når inntektene ikke samsvarer med utgiftene. Mange barnehager har ikke råd til å prioritere kvalitative løsninger på grunn av uforutsigbar finansieringsordning. Mange kommuner har også fått økte utgifter etter at statstilskudd til barnehager ble overført til kommunenes rammeoverføringer. Det var vel ikke hensikten? Uansett har dette ført til en unødvendig uro i sektoren i en tid vi må stå samlet i kravet om gode vilkår for alle barnehager, rett og slett fordi barna fortjener det!

Første steg bringer her et vigtig opprop, underskrevet av 13 av Danmarks fremste fagfolk innen barneomsorg. For norske lesere vil trolig Jesper Juul og Erik Sigsgaard være særlig kjente navn.

Fra barndom til faktura – eller *børneperspektivet som forsvandt*

Børn er tilsyneladende omgivet af megen bekymring for deres udvikling. De skal, siger Socialministeren, lære noget mere, de skal lære det tidligere – og allerede i første klasse have en karakter, så de med samme véd, hvor gode de er – eller hvor dårlige. Og i vuggestuen skal de have gang i en mere struktureret hverdag, så vi er sikre på, at de er på rette spor.

Op igennem barndommen og ind i skolen: det handler stort set altid om det samme. Børn skal træne og de skal trænes, de skal vurderes og måles – og vi skal sammenligne dem med hinanden, vi skal sammenligne skoler med hinanden – som vi allerede sammenligner os med andre lande på områder som fx læsefærdigheder. Træning, testning, måling sat i system. Den konstante benchmarking. For måske at blive verdensmester på et eller andet felt, som statsministeren på et tidspunkt udtrykte det i fuldt alvor – eller i det mindste skal vi blive blandt de ti øverst placerede lande.

Der er protester fra forældre og fagfolk, men lige meget hjælper det tilsyneladende. I morgen eller i næste uge et nyt forslag fra politikere, der skal profilere sig. Og med en forestående valgkamp i sigte kan vi forvente alt i den retning. Det skråsikre målingshysteri fortsætter ufortrødent. Spørgsmålet er, om vi nærmer os det punkt, hvor selve perspektivet tabes af syne. Der hvor vi mister opfattelsen af, hvad børnene egentlig er her for, og hvad vi som samfund vil med børn – ud over at de en dag skal være arbejdskraft. Vi er efter vores mening tæt på det punkt, derfor er vi gået sammen om dette *wake-up call*.

Værdiløs leg

Som vi hører den aktuelle debat om nyt indhold i skole og dagtilbud, bygger den ikke på den tilgængelige viden om børns udvikling. Snarere antikverede opfattelser af, hvad læring er – og uden dyberegående perspektiv på, hvordan samfundet har udviklet sig, og der-

med, hvad børn reelt har brug for. Man mener i fuldt alvor, at daginstitutionens egentlige opgave enten er at undervise børn eller i det mindste at forberede dem på at kunne modtage undervisning. Alt sammen helt ude af trit med den sensationelle «*Santiago Declaration*», et manifest, hvor 93 førende internationale udviklingspsykologiske forskere netop advarer mod en stigende tendens til at udsætte små børn for undervisning uden hensyn til den eksisterende viden om børns udvikling og læring.

Den siddende regerings opfattelse er uden tvivl, at børn skal have faglige færdigheder indlært så tidligt og så sikkert, at de bliver nyttige samfundsborgere og kan bidrage til væksten. Det giver en vis – om end begrænset – mening. Det samme kan siges om den konkurrence, der hævdes at drive hele dette værk af påvirkning og træning. For konkurrence – det er vel ikke i sig selv skadeligt, især ikke hvis det holdes inden for rimelige rammer? Og vi ser jo, at børn på mange måder også godt kan lide konkurrence.

Jo, konkurrencekan være fornuftig, men hvis den fylder hele motivationsrummet ud, så er vi der, hvor det er sammenligningen i sig selv, der giver mening – ikke indholdet. Det bliver helt og aldeles udvendigt og fører til ren instrumentalisering – af børnekulturen og af skolen.

Det viser sig ved, at legen i børns liv er diskrediteret, den opfattes i stigende grad som tidsspilde og noget, der i bedste fald skal overstås. Og de sociale relationer – venner og kammerater – har ikke værdi i sig selv. De «andre» er konkurrenter – eller omkostningsfaktorer i et regneark.

Voksenlivsforberedelse

Synet på børn er i dag så smalt og overfladisk, at man spørger sig selv, om der overhovedet er tale om andet end en regulær og ganske banal forberedelse til et voksenliv i bruttonationalproduktets tjeneste? Har børn

værdi, har barndommen værdi, har fællesskabet med børn værdi? Vi er dybt pessimistiske over de svar, der serveres i dag, og vi tror, at børn og barndom er i faretruende risiko for at ende som faktorer i en markedsanalyse. Vi er da godt klar over, at alt ikke er, som det var – og at ikke alle værdier bare kan fremskrives. Det gør vi heller ikke. Vi gør status og forsøger at se fremad, her ligger udfordringen. Og her ser vi den nuværende katastrofekurs.

Verden er forandret, ja, vi lever i en radikaliseret modernitet, med afgørende nye krav til os som individer: vi skal kunne forholde os kritisk og reflekteret, vi skal kunne relatere os meningsfuldt, og vi skal kunne forhandle os frem til en forståelse af os selv som mennesker. Det er ganske enkelt nye og meget omfattende sociale og kognitive kompetencer – af psykologer og filosoffer kaldt *mentaliserings*.

Konkurrencens trussel

De nødvendige forudsætninger herfor kommer ikke af sig selv, heller ikke mere fra eksisterende traditioner. I dag skal de læres op gennem barndommen – i daginstitutionen og skolen. Med den moderne families dramatiske ændring lægges der i dag et langt større ansvar på vores institutioner: det er her karakterdannelsen finder sted, uden denne indsats står vi ikke alene med et samfund hvor flere og flere falder fra, går til i sociale patologier eller regulært presses ud af rammerne.

Det er den trussel, der hænger over hovedet på os, det er her, vi ser den endimensionale konkurrences primitivisering af vores børnekultur. Det er i det lys forslagene om at måle



og veje selv små børn bliver totalt proportionsløs. Vi mister nemlig afgørende skridt i det, der kan opfattes som en nødvendig styrkelse af karakterudviklingen af de nye generationer.

Men hvor vil et egentligt børneperspektiv føre os hen? Det vil give plads til legen og de sociale relationer, det vil give muligheder for at børn udvikles i deres eget tempo, hvor alle ikke skal presses ind i en standardiseret måling af færdigheder. Det vil give plads til en varieret forståelse af talent, der ikke kun handler om høj IK, men også om socialitet, kreativitet og evne til musisk udfoldelse. Det vil give plads til fællesskab - men også prioritere både læring, fordybelse og refleksion for selvfølgelig skal børn lære noget i børnehaven.

Den danske skole er i dag ude for et veritabelt angreb på næsten alle sin værdier. Lige nu står vi med en sammenligning skolerne i mellem, der yder sit eget bidrag til at sætte enhedsskolen under pres. Vi er ikke i tvivl om, at skolen i dag skal definere sig i forhold til enorme udfordringer, der bl.a. hænger sammen med innovation i en global konkurrence. Det er netop her vi ser kravene til en ny faglighed, til nye læringsprocesser og til en vægtning af sociale relationer i hele læringsmiljøet. Men den primitive målingskultur fører os bort fra den udfordring.

Vi er overbevist om, at vi har brug for en vision, der bygger på et børneperspektiv – på baggrund af et samfund i opbrud. Det er den debat, vi efterlyser. I dag står vi med oplevelsen af at have tabt mindst et årti på gulvet.

Skal det indhentes – og det skal det - skal det ske under en bæredygtig vision. Vi skal genskabe projektet om en barndom, der forener en tro på børns indbyggede potentialer med et samfundsansvar for deres opvækst, udvikling og læring. Her skal børn have en solid bagage med sig af værdier og faglige forudsætninger for at kunne navigere i en uoverskuelig verden. Derfor er det på høje tid at skifte spor.

Kim Larsen synger i en af sine tidlige sange: «Har du mistet dit gyldne håb – som du fik i gave ved din barnedåb, og går du tomgang i en lukket ring og er du blevet til ingenting – Så kom og dans....». Det gælder mere i dag mere end nogensinde. Derfor opfordrer vi til en dans, der kan vende udviklingen og få det gyldne håb tilbage.



Jesper Juul, familierapeut kjent som spaltist også i norsk presse, er en av underskriverne av oppropet *Fra barndom til faktura* (foto/copyright Første steg).

Oppropets underskrivere:

Per Schultz Jørgensen

(professor emeritus i sosialpsykologi),
Dion Sommer

(professor i utviklingspsykologi),

Pernille Hviid
(universitetslektor i utviklingspsykologi),

John Aasted Halse

(psykolog),
Margrethe Brun Hansen

(barnepsykolog),
Erik Sigsgaard

(cand. ped. og barneforsker),
Jesper Juul

(familierapeut),
Klaus Nielsen

(professor i pedagogisk psykologi),

Thomas Ellegaard

(universitetslektor i pedagogisk psykologi),

Ditte Alexandra Winter-Lindqvist

(adjunkt i læringsteori),
Marianne Hedegaard

(professor i utviklingspsykologi),

Charlotte Højholt

(universitetslektor i sosialpsykologi),

og
Jytte Bang

(universitetslektor i utviklingspsykologi).

Oppropet ble publisert på nettstedet *Information.dk* før folketingsvalget, men er like relevant sett med både danske og norske øyne fremdeles.



Foreldelse av lønnskrav

Har du lønnskrav, feriepengerkrav eller lignende utestående, er fristen for å få pengene utbetalt vanligvis tre år. Det å bryte en foreldelse kan i verste fall være en jobb du bør kontakte Utdanningsforbundet for å få gjort.

Normalt utbetales lønn, feriepenger og andre godtgjørelser i arbeidsforhold slik arbeidsavtalen bestemmer. Men det hender at så ikke skjer, og at arbeidstakeren må streve for å få utbetalt sine rettmessige ytelser. Slike pengekrav må fremsettes innen visse frister, for at ikke arbeidstakeren skal risikere at kravene faller bort som foreldet. Reglene om foreldelse av fordringer finner vi i foreldelsesloven av 18. mai 1979 nr. 18.

Reglene om foreldelse hviler på flere betraktninger. For det første er det meningen at fordringer skal oppfylles. For det andre er det gunstig at gjeld blir avvirket innen rimelig tid, slik at det ikke hopper seg opp gamle og kanskje omtvistede mellomværender. For det tredje vil bevisene kunne svekkes eller gå tapt etter hvert som tiden går.

Tre års frist

Den alminnelige foreldelsesfristen for lønnskrav og lignende er tre

år, regnet fra den dag da lønnskravet forfalt. Lønnskrav forfaller på lønningsdagen, oftest den 12. i måneden. For at ikke arbeidstakeren skal bli møtt med en foreldelsesinnsigelse, må derfor krav fremsettes innen tre år fra det enkelte lønnskrav forfalt.

Dersom arbeidstakeren ikke har fremsatt krav fordi han eller hun manglet nødvendig kunnskap om kravet, forlenges fristen med inntil ett år. Dersom arbeidstakeren for eksempel ikke kjente til at en pålagt oppgave eller et pålagt ansvar medførte særskilt godtgjøring, og det heller ikke kan bebreides ham eller henne at denne kunnskapen manglet, og krav av denne grunn ikke er satt frem innen treårsfristen, gis arbeidstakeren en ny frist på ett år før kravet foreldes. Tilleggsfristen på ett år regnes fra det tidspunkt han eller hun fikk, eller burde skaffet seg, kunnskap om kravet.

Foreldelsestiden kan ikke forlenges med mer enn ti år etter denne bestemmelsen. Etter 13 år fra for-

fall (tre pluss ti år), vil derfor også et krav som arbeidstakeren er uvitende om, bli foreldet. For ikke å risikere at krav faller bort som foreldet, må arbeidstakeren bryte foreldelsen på en slik måte som foreldelsesloven beskriver.

Hva skal så til for at foreldelsen brytes, slik at kravet ikke faller bort som foreldet?

Foreldelsen brytes *ikke* ved at kreditor bare reiser krav overfor debitor. Selv om for eksempel Utdanningsforbundet på vegne av et medlem reiser krav overfor arbeidsgiver om å få ubetalt en ytelser, løper foreldelsesfristen. Dette gjelder selv om arbeidsgiver tilsynelatende trener besvarelsen av kravet. Innen foreldelsesfristen er gått ut, må derfor arbeidstakeren – eller Utdanningsforbundet på vegne av medlemmet – ta skritt til å bryte foreldelsen.

Må erkjenne skriftlig

Foreldelsen brytes ved at arbeidsgiver uttrykkelig (og skriftlig) *erkjenner forpliktelsen*. Erkjennelsen kan også komme som et løfte om å betale godtgjørelsen, eller et annet uttrykkelig utsagn om erkjent betalingsforpliktelse.

Det vanligste er at arbeidsgiver ikke gir en slik erkjennelse av betalingsforpliktelse. Partene er for eksempel uenige om tolkningen av tariffavtalen. Den tid par-

tene er i dialog for å prøve å komme til enighet, kan i enkelte tilfelle ta svært lang tid. I slike tilfelle bør arbeidstakeren (eller organisasjonen på vegne av arbeidstakeren) be arbeidsgiver om en skriftlig erklæring om at arbeidsgiver ikke vil påberope seg foreldelsesinnsigelse.

Arbeidstakeren (eller organisasjonen på vegne av arbeidstakeren) kan også be om at arbeidsgiver vedtar fristforlengelse med virkning for inntil tre år om gangen, regnet fra vedtakelsen. Slik fristforlengelse kan likevel ikke gå ut over ti år fra den dag foreldelsesfristen uten slik vedtakelse ville løpt ut.

Til retten

Dersom arbeidsgiver verken vil binde seg til ikke å påberope seg foreldelse, eller vil vedta en fristforlengelse, kan foreldelse brytes ved at arbeidstaker tar *rettslige skritt*, for eksempel tar ut forliksklage eller stevning, for å få dom for kravet.

Dersom Utdanningsforbundet på vegne av et medlem skal reise søksmål overfor arbeidsgiver, må søknad om advokatbistand behandles av forbundet sentralt. Medlemmet må i så fall sende søknaden tjenestevei inn til Utdanningsforbundet sentralt i god tid før foreldelsesfristen løper ut.



Innen foreldelsesfristen er gått ut, må derfor arbeidstakeren – eller Utdanningsforbundet på vegne av medlemmet – ta skritt til å bryte foreldelsen.

Ann-Kristin Lunde:

Samhandling mot felles mål

Hovedtanken i Østersund barnehages «Alle med»-prosjekt er å samhandle best mulig til beste for barn og voksne i barnehagen. «Alle med» bygger på grunnleggende coaching- og veiledningsprinsipper.

Med utgangspunkt i barnehagens slagord «Et godt sted å være – morsomt å lære» fant vi fram til en felles pedagogisk plattform. Et «godt sted å være» forteller at den enkelte blir sett og hørt og der hver enkelt utgjør en forskjell ved å være på jobb. Undersøkelser viser at ansatte trives bedre og strekker seg lengre for å gå på jobb hvis de opplever at jobben de gjør er viktig. Det er viktig at de ansatte har et eieforhold til jobben sin.

En viktig del av «Alle med» er jevnlig samtaler, blant annet «Alle med»-samtaler. Dette er gruppesamtaler hvor fire tilfeldige medarbeidere, sammen med meg snakker sammen. Ved å sette sammen gruppene på tvers av basene bidrar samtalerne også til at vi blir bedre kjent og får nye perspektiver.

Vi bruker jeg-formen, som i «Jeg – budskap», som betyr at jeg snakker for meg og at jeg eier min opplevelse om en sak. Jeg snakker i jeg- form, ikke i vi-form eller man-form. Vi ønsker å unngå at det dannes allianser i kommunikasjonen for å unngå maktkamp, misforståelser og negativt samspill.

Fra brikke til aktør

I samtaler bruker vi mye begrepet «fra brikke til aktør». Her er fokuset hva kan *jeg* bidra med i stedet for å snakke om hva alle andre burde gjøre (et reaktiv handlingsmønster). Det handler om å ansvarliggjøre alle. Det er alles ansvar at barnehagen vår blir et godt sted å være. Temaet for de første samtalerne ble derfor: Hva er mitt bidrag for at barnehagen skal bli et godt sted å være? For å synliggjøre dette brukte vi blant annet en *pedagogisk sol* som hver enkelt fylte ut. Innen solen skrev vi «det jeg ønsker å bidra med i barnehagen er».

I løpet av samtalen gikk vi igjennom hva alle hadde skrevet og snakket om dette. På slutten av samtalen satte alle seg et personlig mål som de skulle arbeide med fremover. Smarte mål og samtalekvadranten er andre viktige metoder i dette konkretiseringsarbeidet.

De coachende samtalerne som «Alle med» er, ender alltid opp i en handlingsforpliktelse. Det gjør mitt oppfølgingsansvar viktig. For å følge opp «Alle med»-samtalen gjennomfører jeg en trivselssamtale med hver enkelt noen måneder senere. Der tar vi frem

solen og målene og ser hvordan de har jobbet med dette.

Skal jeg som leder få til endring, må jeg hele tiden vise at jeg er opptatt av at hver enkelt arbeidstaker arbeider for sitt mål. Det *jeg* gir positiv oppmerksomhet, vokser og blir betydningsfullt. Lederskap handler om å organisere og legge til rette slik at andre lykkes, og det jeg velger å fokusere på blir derfor viktig. Denne tenkingen er bærende for hele prosjektet.

Økt nærvær

Barnehagen vår er en inkluderende arbeidslivsbedrift (IA bedrift) og vi forsøker å øke nærværet i barnehagen. Vi er også en del av et nærværprosjekt i kommunen, med fokus på tilstedeværelse på jobb. Vi vil at barnehagen skal være en helsefremmende arbeidsplass.

For sykmeldte følger jeg kommunens retningslinjer for oppfølging, med oppfølgingssamtaler med den sykmeldte, tilrettelegging av arbeidsoppgaver slik at den sykmeldte skal kunne komme raskere tilbake på jobb, og en blomst til dem som har vært lenge syke for å vise at vi tenker på dem.

Jeg ønsker imidlertid også å vie oppmerksomhet til dem som er tilstede! Jeg har etablert en rutine der alle som ikke har hatt fravær på ett år får blomst. Sist januar fikk åtte medlemmer av personalet hver sin blomst!

For enkelte er det av helsemessig årsaker vanskelig å ikke ha fravær. Jeg prøver også å gi dem realistiske utfordringer å strekke seg mot. En av mine medarbeidere hadde vært gjennom en sykdomsperiode, men hun arbeidet seg tilbake. Etter en måned uten fravær ga jeg henne en liten oppmerksomhet, da dette var en seier for henne.

Nå har vi arbeidet med «Alle med»-prosjektet i fire år. Vi har nå større respekt for avgjørelser, noe som fører til færre omkamper i hverdagen. Vi har nå blitt bedre til å drøfte uenigheter og dette gir større forståelse for at vi kan ha ulikt syn. Arbeidet har bidratt til økt nærvær i barnehagen, og en kultur hvor det er akseptert å komme på jobb med den restarbeidsevnen hver enkelt har. Jeg gleder meg til å videreutvikle «Alle med» sammen med mine medarbeidere.



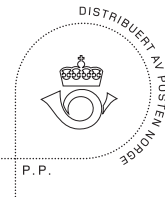
Ann-Kristin Lunde
(ann.lunde@fet.kommune.no) er enhetsleder ved Østersund og Jahren barnehager i Fet kommune i Akershus.

(Foto: Arne Solli)

Returadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet
Postboks 9191, Grønland
0134 Oslo

B ØKONOMI
ECONOMIQUE
NORGE



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

La ikke sjansen gå fra deg til å holde deg orientert om hva som skjer på dette feltet!

Tegn abonnement **nå!**

Kr 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

- du kan bestille enkeltblader
- du kan abonnere på bladet
- på nettsiden ligger kortfattet omtale av alle artikler fra 1999
- finn bestemte temaer og forfattere ved å bruke søkerfunksjonen
- du kan finne stillingsannonser



www.spesialpedagogikk.no