

3 | 2013

**Tilvenningsdager
i Utforskeren barnehage**

Ambisiøse Kanvas

Møt Ole Fredrik Lillemyr

**Kunst og kultur
i Ruseløkka barnehage**

Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR BARNEHAGELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET

Læresteder og kommuner
samarbeider om stort prosjekt:



Måter å gjøre det på



(foto: Tore Brøyn)

Dagens roser går til Trondheim kommune og til Barnehagestiftelsen Kanvas. De to får til ting som tydeligvis er bortenfor regjerings-, stortings- og KS-politikernes evner. Det gjelder muligheter for lønnskarriere og for økt pedagogandel i barnehagene.

Trondheim kommunes *fagstiger* burde være interessante eksempler til etterfølgelse for også andre kommuner. Fagstigen går både vertikalt og horisontalt, og de bygger på kunnskaper og ferdigheter som ikke ligger i grunnutdanningen, men som den aktuelle barnehagen likevel har bruk for. Den firetrinns vertikale fagstigen gir lønnstillegg inntil 20 000 kroner per år, mens den mer prosjektpregede horisontale stigen kan gi inntil 50 000 kroner i ekstra årlig lønnskompensasjon i en begrenset periode – se side 12 i dette bladet.

Poenget er at det skal være mulig å gjøre lønnskarriere i kraft av faget, og ikke bare ved å gå inn i en lederstilling. Lønnskompensasjonen er avhengig av at den aktuelle barnehagen faktisk trenger og tar i bruk den kompetansen barnehagelæreren har ervervet seg.

Fagstigen har rimeligvis sin del av æren for at Trondheim kommune ikke sliter med å rekruttere barnehagelærere, og ikke har faglige stillinger besatt via dispensasjoner.

Barnehagestiftelsen Kanvas er inne på lignende tanker – se side 14 i dette bladet. Innen nyttår har Kanvas som mål å kunne lønne sine ansatte ut fra faglig bakgrunn. Da skal det bli slutt på å skille lønsmessig mellom en barnehagelærer med lederansvar, for eksempel en pedagogisk leder, og en uten. Stiftelsens daglige leder Robert Ullmann sier til Første steg at det ikke er ønskelig med en karrierevei i barnehagen som peker bort fra barna.

Han sier også, idet han viser til MAFAL-prosjektet i Volda, at Kanvas vil forsøke å få en endring på det forhold at fagfolkene i barnehagen bruker svært mye tid på andre ting, som administrativt arbeid, enn på det å arbeide med barna. Barnehagelærerne, som jo utgjør bare en tredel av staben i en norsk gjennomsnittsbarnehage, trengs hos barna og ikke ved kontorpulten eller som oppvaskmaskinkjørere.

Kanvas er også i ferd med å latterliggjøre Kunnskapsdepartementets mål om 50 prosent pedagogdekning innen 2020. Mange Kanvas-barnehager har minst 50 prosent pedagogandel allerede, og målet er at alle stiftelsens barnehager skal ha det innen utgangen av neste år.

Så når Kanvas kan, og når Trondheim kommune kan, hvorfor kan ikke KS og departementet? Er det evnen eller viljen eller begge deler det skorter på?

Arne Solli

Første steg

Et tidsskrift for barnehagelærere

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:
26 983

Reportasjer og intervjuer

- 06** Utforskeren Kanvas-barnehage i Røyken har sin egen variant av foreldredeltakelse under barnas tilvenningstid som nye i barnehagen.
- 08** Sigridur Sita Pétursdóttir om bakgrunnen for tilvenningsarbeidet i Utforskeren Kanvas-barnehage.
- 10** Ledelse i framtidens barnehage: Det store forskningsprosjektet *Ledelse for læring. Utfordringer for barnehager i Norge* er i gang.
- 12** I Trondheim kan barnehagelærerne gjøre lønnskarriere gjennom vertikale og horisontale fagstiger.
- 13** Evaluering av lederutdanning for styrere i barnehager er under evaluering. Foreløpig ser Norges Handelshøyskoles tilbud ut til å gjøre det best.
- 14** Robert Ullmann om Kanvas, pedagogdekning og faglig basert lønnskarriere.
- 16** Vikarbyrået Pedvik Grenland AS spesialiserte seg på å betjene barnehager og skoler.
- 20** Ingrid Lund deltar på årets Tvilskonferanse med foredrag om etiske utfordringer i barnehagen.
- 22** Et møte med Ole Fredrik Lillemyr, som er glad for å være en del av landets viktigste utdanning.
- 26** Konferansen *Du ser det ikke før du tror det* handlet om hvordan oppdage og gi hjelp så tidlig som mulig til små barn som utsettes for omsorgssvikt.



Fornøyde foreldre på tilvenningsdager i Utforskeren Kanvas-barnehage. Pappa Morten R. Bjørnebye og mamma Eira Jordan Øverkil, her sammen med lille Adrielle, karakteriserer personalet i Utforskeren som veldig bevisste i arbeidet.

Fagartikler

- 28** Kulturbarnehagen på Ruseløkka i Oslo driver med Reggio Emilia-inspirert prosjektarbeid.
- 36** Det går tydeligvis an å være verdens beste blomsterplukker.
- 38** Musikk stimulerer språkutvikling, viser eit forsøk ved Høgskulen i Volda.
- 44** Korleis taklar dei mannlege studentane barnehagelæruddanninga?

Debatt

- 48** *Som man roper i skogen får man svar* – en kommentar og oppfølger til kronikk i Første steg nr. 2 i år.
- 50** Thomas Nordahl, mfl, som ble utsatt for kritikk i den overnevnte kronikken, svarer på kritikken.

Diverse

- 04** Fredag 8. november arrangerer Utdanningsforbundet i samarbeid med Berit Bae en stor dagskonferanse om barnehagepedagogikk under press.
- 27** Småstoff

Neste nummer: Første steg nr. 4 har utgivelsesdato 6. desember. Forhåpentlig blir det stoff om ny arbeidstidsavtale i barnehagen. Jens-Christian Smeby gransker barnehagelæreryrket og profesjonalitet, Tone Strømøy skriver om cøliaki-barn, Bent Olsen skriver om kampen om barnehagen, Kenneth Larsen tar for seg barn med autismespekterforstyrrelser, det blir intervju med Berit Bae, det blir intervju med Kjetil Steinsholt og Maria Øksnes om danning i barnehagen – og enda mer!

Nye bøker

- 53** **Monica Bjerklund** om *Små barns læring* av Eva Johansson, **Ingeborg Tveter Thoresen** om *Ytringer* av Anne Greve, Sissel Mørreaunet og Nina Winger (red.), **Ingrid Lund** om *Barnehagebarn og angst* av Kirsten Flaten, **Hanne Berit Myrvold** om *Snakk med oss!* av Sigrun Aamodt og An-Margritt Hauge (red.), **Gro Merete Eide** om *I materialenes verden* av Ann-Hege Lorvik Waterhouse, **Kirsten Flaten** om *Varig atferdsendring hos barn* av Hanne Holland, **Otto Laurits Fuglestad** om *Til barnas beste* av Else Foss og Ole Fredrik Lillemyr (red.), **Ann Ingrid Kanestrom** om *Barnehagelæreren som leder* av Lise Barsøe, og **Tore Frost** om *Filosofi og etikk i barnehagen* av Øivind Olsholt og Ariane B. Schjelderup.

Faste spalter

- 18** **Kjetils hjørne:** Legemiddelindustrien tjener milliarder på å gjøre barn og unge pilleavhengige.
- 35** **Kontaktforum barnehage:** Hege Valås om faglige karriereveier i barnehagen.
- 62** **Jus:** *Ferie ved jobbskifte* er Hanne Skjønberg's tema.
- 63** **Med styrerblikk:** Rooyne K. Berget ser på ledelse som avgjørende for kvalitet og arbeidsmiljø.

Arbeidstidsopporet

Støtt oppropet for en god arbeidstidsavtale for barnehagelærerne!

Gå inn på www.barnehagskebetragtninger.no

Barnehage- pedagogikk under press

ytringer om demokrati og pedagogikk

Dette dagsseminaret tar utgangspunkt i boken *Ytringer – Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*, en bok Ingeborg Tveter Thoresen i sin anmeldelse på side 52 i denne utgaven kaller *En hyllest av Berit Bae*. Bae selv har bidratt til sammensetningen av seminarprogrammet, og hun holder avslutningsforedraget.

Aktuelle foredrag:

- 10.00 – 10.45 Kampen om barndommen**, v/Lars Løvlie, professor emeritus i pedagogisk filosofi, Universitetet i Oslo.
10.45 – 11.00 Spørsmål og kommentarer.
- 11.00 – 11.15 Pause**
- 11.15 – 12.00 Barndom og rettigheter under lupen**, v/ Anne Trine Kjørholt, professor og leder ved Norsk senter for barneforskning, NTNU, og Nina Winger, førsteamanuensis i pedagogikk, Høgskolen i Oslo og Akershus.
12.00 – 12.15 Spørsmål og kommentarer.
- 12.15 – 13.00 Lunsj**
- 13.00 – 13.45 En demokratisk pedagogikk i samspel med barnen**, v/Jan-Erik Johansson, professor i barnehagepedagogikk, Høgskolen i Oslo og Akershus, og Ingrid Pramling Samuelsson, professor i førskolepedagogikk, Göteborgs universitet
13.45 – 14.00 Spørsmål og kommentarer
- 14.00 – 14.15 Pause**
- 14.15 – 15.00 Barnehagelæreren – en politisk aktør**, v/Anne Greve, førsteamanuensis, Høgskolen i Oslo og Akershus, Turid Thorsby Jansen, førstelektor i pedagogikk, Høgskolen i Vestfold, og Brit Nordbrønd, høgskolelektor i pedagogikk, Høgskolen i Oslo og Akershus.
15.00 – 15.15 Spørsmål og kommentarer
- 15.15 – 16.00 Barnehagen under press – sentrale veivalg**, v/Berit Bae, professor, Høgskolen i Oslo og Akershus.

Barnehagen er en institusjon med stadig en sterkere samfunnsposisjon og den er en viktig oppvekst – og erfaringsarena for de aller fleste små barn i Norge. Det innebærer ulike kritiske blikk på barnehagefeltet og fører til mange debatter om barnehagens posisjon og virksomhet i allmennheten, om fagfeltet og det politiske Norge. På dette seminaret vil vi løfte fram helt sentrale problemstillinger knyttet til forholdet mellom barnehagepedagogikk og politikk. **AS/PA/MAa**

Fredag

8.
november

10.00–16.00
Lærernes hus,
Oslo

Pris: kr. 750 (medlemmer),
kr. 200 (studenter).

Påmelding innen 14. oktober

Målgruppe: Styrere, førskolelærere, ansatte ved universitet og høyskoler, studenter.



Berit Bae snakker om sentrale veivalg for en barnehage under press

(foto: Erik M. Sundt)



Turid Thorsby Jansen (bildet) snakker om barnehagelæreren som politisk aktør sammen med Anne Greve og Brit Nordbrønd

(foto: Erik M. Sundt).



Ingrid Pramling Samuelsson (bildet) snakker om demokratisk samspill med barn sammen med Jan-Erik Johansson

(foto: Erik M. Sundt).



Kampen om barndommen er Lars Løvlies tema

(foto: Erik M. Sundt)



SOS
BARNEBYER

BLI MED KARSTEN OG PETRA PÅ ÅRETS SOLSIKKEAKSJON, OG GI BARN I PERU ET TRYGT HJEM



Gratis materiell til barnehager!



+ mye mer!

Se mer på
sos-barnebyer.no/barnehage

Solsikken er SOS-barnebyers symbol for barn som hjelper andre barn, på tvers av landegrenser. Bli med på årets aksjon og få mye flott materiell som film, ressurshefte, CD, plakater, lydbok, klistremerker og ikke minst en helt ny fortelling om Karsten og Petra, skrevet spesielt for SOS-barnebyer. Materialet er gratis for alle barnehager som støtter SOS-barnebyer.

Solsikkeaksjon er en innsamlingsaksjon, og dere bestemmer selv hva dere vil gjøre på aksjonsdagen. Alle inntektene går til SOS-barnebyen i Juliaca i Peru.

Bli med ved å melde på din barnehage på
sos-barnebyer.no/solsikkeaksjonen



Assistent Andrés M. Munos leker med lille Emilie (15 måneder).

Dagen begynner med samlingsstund med foreldre og barn – baseleder Gunvor, på huk, styrer det hele.



– Foreldredeltakelse i firergrupper er ideelt

Det at foreldre deltar i tilvenningsperioden i barnehagen er selvsagt vanlig. Det vanlige i de fleste barnehager er en til en-grupper, det vil si et barn og en voksen sammen. I Utforskeren Kanvas-barnehage er imidlertid erfaringene så gode med tilvenning i firergrupper at det er blitt fast praksis.

Fire barn per tilvenningsgruppe er ideelt, og hvert barn har minst én forelder daglig de første tre dagene – med mulighet for forlengelse dersom hensynet til barnet tilsier det. Barnehagelærer og baseleder Gunvor Grette i Utforskeren Kanvas-barnehage på Slemmestad i Røyken kommune i Buskerud er ikke i tvil.

Grette var vant til tilvenning i en til en-grupper, men etter initiativ fra kollega Sigríður Síta Pétursdóttir, med førskolelærerutdanning fra Island og pedagogista-utdanning fra Reggio Emilia i Nord-Italia, begynte personalet i Utforskeren å utvikle dagens tilvenningsmodell i 2011 – se artikkel skrevet av Sigríður Síta Pétursdóttir på sidene 8 og 9. Hun sluttet i *Utforskeren* i juni i år.

– I firergruppene ser vi at barna etter hvert velger fritt blant de voksne, og det er alltid minst én voksen tilgjengelig for barnet – dét lot seg ikke alltid gjøre i en til en-gruppene, sier Grette.

Utforskeren Kanvas-barnehage har 70 barn og ansatte som dekker 15 dagsverk. Daglig leder Anita Aleksandersen leder sju barnehagelærere og åtte assistenter. De minste barna går

i base «Pluto» som er delt i gruppene «Storebjørn» og «Lillebjørn». Denne høsten har 12 barn fordelt på tre tilvenningsgrupper begynt i «Lillebjørn».

Stimulerer til foreldrenettverksbygging

– Det kanskje mest positive med denne modellen er at både barn og foreldre raskere finner tryggheten i barnehagen, sier Grette. – Dessuten finner foreldrene hverandre lettere og raskere. Firergruppene blir et utmerket utgangspunkt for foreldrenettverksbygging. Foreldrene sitter sammen under tilvenningsperioden, de får oppgaver som de skal utføre sammen, de har med seg bilder fra barnas liv, de samles kort og godt om sine felles interesser for barna.

I en til en-grupper er det ikke like lett og det går ikke like raskt å bygge opp et slikt foreldreinteressesfellesskap. Grette understreker også at foreldrene er flinke til å stille opp, tilvenningsperioden prioriteres veldig høyt av de fleste.

– Med denne tilvenningsperioden får vi også bedre tid til å utveksle informasjon med hverandre. Det er godt for både oss og foreldrene,

vi slipper å stresse med utdeling og innhenting av all informasjon som følger hvert barn. Det blir en roligere og mer avslappet stemning under tilvenningen, sier hun.

– En viktig forutsetning er personalgruppen, fortsetter Grette. – Det er avgjørende betydning at de voksne er dyktige til å lese barnas signaler og kan imøtekomme behovene deres. Sammen med foreldrene finner vi fram til hvert barns «fasit» for hva som er optimal tilvenning.



Anni Vestveit har erfaring med tilvenning både i firergruppe og i en til en-gruppe. Hun har to jenter i Utforskeren, her har hun Vilde (15 måneder) på fanget.



Daglig leder Anita Aleksandersen triller rundt med tre som fra nå skal tilbringe de fleste dagene i Utforskeren Kanvas-barnehage.



Pappa Morten R. Bjørnebye og mamma Eira Jordan Øverkil oppmuntrer lille Adrielles ballinteresse etter beste evne. De roser personalet i Utforskeren, som de karakteriserer som veldig bevisste i arbeidet.

Baseleder Gunvor Grette med Victoria (14 måneder) i favnen og (t.h.) pedagogisk leder Betina Bøe med Alva (16 måneder) og Emilie (15 måneder).



Godt fornøyd

Eira Jordan Øverkil og Morten R. Bjørnebye er godt fornøyd med det opplegget som Utforskeren tilbyr dem og lille Adrielle.

De vurderte tre barnehager for Adrielle, men valgte Utforskeren på grunnlag av anbefalinger av Kanvas-barnehager fra Eiras søster. Barnehagen har dessuten en praktisk beliggenhet i forhold til familiens bolig.

– Vi visste ikke noe om hvordan tilvenningen

fungerer her, men vi er blitt positivt overrasket, sier de. – Det virker logisk å gjøre det slik, og det å plassere barna i grupper der barna er på omtrent samme alder og utviklingsnivå fungerer godt.

De roser personalet: – De ansatte er veldig bevisste i arbeidet, de involverer seg gradvis mer og mer og tar over oppgaver fra oss i løpet av tilvenningsperioden.

Eira og Morten, på dag 3 i tilvenningsperi-

oden, er også glade for at personalet på en god måte tar hensyn til Adrielle når det er noe hun ikke vil.

Paret har ikke hatt barn i barnehage før, men det har Anni Vestveit, som nå har to jenter i Utforskeren. Hun har erfaring med tilvenning i en barnehage før Utforskeren, og hun sier seg klart mer fornøyd med firergruppe-modellen enn med den mer vanlige en til en-gruppen. **AS/tekst og foto**

Gode erfaringer med foreldre-deltakelse i tilvenningsperioden

I Utforskeren Kanvas-barnehage i Røyken kommune har barnehagelærerne tatt i bruk metoder fra Reggio Emilia i tilvennings- og oppstartsperioden hver høst. Foreldrene deltar i arbeidet i barnehage på tilnærmet like fot med personalet de første dagene, og bakgrunnforfatteren hevder erfaringene er gode: Barna blir forttere trygge, foreldrene blir forttere kjent med hverandre og med personalet.

Av Sigríður Síta Pétursdóttir

Det er et stort skritt for foreldrene når et barn i ettårsalderen begynner i barnehagen. For mange familier, særlig når det gjelder det første barnet, er dette et vendepunkt som krever endringer og kan føre til stress. For å lette overgangen, først og fremst for barnet, men også for foreldre og pedagoger, har denne perioden en egen plan. Tilvenningsplanen preges av faste rutiner og rammer. Den tradisjonelle tilvenningsplanen tar sikte på å gjøre atskillelsen som lett som mulig for barnet. De siste årene er det blitt mer og mer vektlagt å gi foreldrene en mulighet til å bli bedre kjent med barnehagelærerne, assistentene og barnehagen. Barnehagen skal ikke være et erstatningshjem, men en arena der voksne og barn bygger kunnskap sammen.

En ny metode for tilvennings-/oppstartsperioden har i senere år vært i framgang på Island og i Sverige. Metoden stammer fra Reggio Emilia i Nord-Italia, og den består i at de foreldre og barn som skal holde til på samme avdeling, møtes i barnehagen. Erfaringene med metoden er gode både på Island og i Sverige.

Det begynner med et kort møte, gjerne i juni, mellom foreldre og barnehagelærere. Pedagogene introduserer seg selv, avdelingen og barnehagen, og de forteller om hva som skal skje i tiden framover. Fra møtet kan foreldrene få med seg en liten oppgave som skal fullføres i løp av sommeren. Oppgaven kan for eksempel være å samle minner; bilder av barnet på stranda, små gjenstander som betyr

noe for barnet, eller hva som helst som kan få plass i en klar flaske. Flasken følger med barnet første dagen i barnehagen. Målet er å skape felles opplevelser, i tillegg har barnet noe kjent å leke med i barnehagen. Flaskene har vist seg å være kilder til lek og samspill mellom barna.

Relasjoner og tillit

Når barn og foreldre kommer til barnehagen den første dagen, blir de ønsket velkommen av en barnehagelærer. Den første dagen er barn og foreldre sammen i barnehagen fra eksempel kl. 09.00 til ca 13.00, og de neste to dagene til ca 15.00. Den fjerde dagen kommer barna til vanlig tid og er til kl. 15.00.

Den første uken barnet er i barnehagen uten foreldrene, anbefaler vi at barnet er der kun til ca kl. 15.00. Det er oftest slitsomt for barnet å skulle stifte kontakt med så mange nye barn og voksne på en gang.

Enkelte barn har behov for å ha med seg foreldrene den fjerde dagen også, men de fleste trenger det ikke. Pedagoger og foreldre bestemmer sammen hvordan de skal gå videre i tilvenningsprosessen, alt etter hvordan barnet trives.

Foreldrene bør være sammen med barna sine hele tiden de første tre dagene i barnehagen. Foreldrene deltar i barnehagens rutiner og daglige oppgaver, de støtter sitt barn, mater, skifter bleier og er med i aktivitetene som tilbys. Hensikten er at foreldre og barn blir kjent med barnehagen, pedagogene og rutiner, og barnehagelærerne trenger også å gjøre seg kjent med foreldrene, barna og deres samspill. Målet er å skape trygghet og gjensidig tillit.



Om forfatteren: Sigríður Síta Pétursdóttir (sita-petursdottir@gmail.com) med førskolelærerutdanning på Island, er pedagogisk leder/baseleder i Utforskeren Kanvas-barnehage på Slemmestad i Røyken kommune i Buskerud. Hun har mastergrad i pedagogikk (tema: barnehagelærerens syn på omsorg) fra Universitetet på Island og har pedagogista-utdanning fra Reggio Emilia-instituttet i Stockholm (privat foto).



Grupper med fem til ti barn fungerer bra, da skapes gode relasjoner mellom foreldrene og mellom barna. Personalet kan ta seg av de «gamle» barna, for de nye har jo sine foreldre. Barnehagens ordinære rutiner følges i størst mulig grad, slik at foreldrene og de nye barna får lære hvordan vi har det i barnehagen. Pedagogene inviterer de nye barna inn i lek og akti-



vitet sammen med de gamle, slik at det skapes tillit og dannes nye relasjoner.

Den tradisjonelle tilvenningen, når ett og ett barn begynner, kan ta lang tid og fortrenge mange andre oppgaver. Perioden kan være svært vanskelig for både barn, foreldre og pedagoger, ofte med gråtende barn og usikre foreldre. Tradisjonelt skal foreldrene være

minst mulig i barnehagen, de er ikke deltakere, de lærer ikke så fort de andre foreldrene og barna deres å kjenne, og de kan bli usikre på hva som skjer.

Tradisjonelt skal barnet lære å være borte fra foreldrene, mens vår metode fra Reggio Emilia lærer barnet å være deltaker i en ny situasjon. Metodene bygger på hvert sitt syn

Litteratur

Björkman, Karin, 2003. Inskolning – en del av vardagen. Fra: Stockholm: Förskolan, <http://www.lararnasnyheter.se/forsko-lan?%2Fmain.asp>

Dyrfjord, Kristin, 2009. Begar barn byrjar í leikskóla (Når et barn begynner i barnehage). Artikkelpublisert i Morgunblaðið, www.mbl.is/Sondag27.september2009.

Grette, Gunvor, og Pétursdóttir, Sigríður Síta, 2012. Erfaring og gjennomgang fra Utforskeren

Kanvas barnehage, 2011 – 2012. **Kärnebro**, Helen og Furness, Karin, (2010). Den tunga isballongen och elden som försvann. Ett arbete om kontraster, associationer och motsatser. I Dackéus, Christina og Furness, Karin (editor) (bls. 5-23). Spindelblommor Små barn undersöker och finner samband. Fyra arbeten med de yngsta barnen 1-3 år på förskolorna i Skarpnäck's stadsdel i Stockholm, 2008-10. Stockholm: Reggio Emilia Institutet.

på barn. Det tradisjonelle synet er at barnet skal knytte seg til en voksen som noen andre har valgt for det. Reggio Emilia-synet bygger på at barnet har kontakt med alle voksne og alle barn på avdelingen. Målet her er at pedagogene skal se og bli kjent med hvert enkelte barn, og at barnet selv skal få velge hvem det vil bygge relasjoner med. Barnet skal selv få velge sin kontaktperson.

Trygge foreldre = trygge barn

Filosofien bak en slik tilvenningsprosess er at foreldre overfører sin egen nysgjerrighet, spenning og trygghet i de nye situasjonene over på barna. Når foreldrene opptrer som fullverdige deltakere de første dagene, lærer de lettere hva som er barnehagens rutiner, hva som skjer i barnehagen, og de ser barnehagelærerne og assistentene i aksjon. De får i tillegg til personalet lære de andre foreldrene og barna deres å kjenne.

I barnas hviletid spiser foreldrene sammen, for å bli bedre kjent på den måten. De kan få små oppgaver, som å lage en bildebok til barna, med bilder av familien, folk og dyr.

Noen barnehager har valgt å ha en forelesning for foreldrene i barnas hviletid. Temaet er gjerne barnehagens ideologi og pedagogiske syn. Andre barnehager velger å ha bli kjent-samtaler mellom barnehagelærere og foreldre, der ikke minst foreldrene gir barnehagelærerne nyttig kunnskap om barnet og dets behov.

Fra barnehagelærernes ståsted er det en fordel å oppnå en viss grad av intimitet med foreldrene. Foreldrene har ikke gjesteroller, de får gjøre seg kjent med barnehagen slik at de føler seg på hjemmebane der. Pedagogene ser en sammenheng mellom denne formen for oppstart og senere godt oppmøte på foreldremøter, dugnader og andre tilstelninger i barnehagen. Dessuten får foreldrene lettere kontakt med hverandre, ofte med nettverksdanning som resultat.

Det er viktig å evaluere denne tilvennings-/oppstartsprosessen hver høst. Hva kan vi gjøre bedre? Det er også viktig å arbeide med møtene mellom de nye barna og de barna som alt er veteraner der, og naturligvis og ikke minst ned møtet mellom barnehagen og de nye barna.

Forskningsprosjekt om barnehagens økte ansvar for barns læring

Forskningsprosjektet *Ledelse for læring. Utfordringer for barnehager i Norge* har pågått i drøyt et år og har tidsramme fram til 31. juli 2016; det er således ennå i sin begynnelse, med de fleste spørsmål ubesvarte. Intervjuer med barnehagestyrere og -eiere er gjennomført, og nå sendes en spørreundersøkelse ut til alle landets barnehager i løpet av høsten. Forskningsrådet finansierer prosjektet som ledes av professor Ole Fredrik Lillemyr ved DMMH i Trondheim.

Hovedspørsmålet prosjektet skal besvare er *Hvordan er barnehagenes økte ansvar for barns læring fulgt opp og ivarettatt i ulike former for styring og ledelse på barnehagesektoren?* opplyser professor Ole Fredrik Lillemyr ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, til Første steg.

Norges forskningsråd gir gjennom PRAKUT-programmet (PRAKUT = Praksisrettet utdanningsforskning) 8,7 millioner kroner over fire år til prosjektet, som har et totalbudsjett på 14,5 millioner kroner inkludert samarbeidsinstitusjonenes egenandeler. Institusjonene som samarbeider er i tillegg til DMMH, Universitetet i Bergen (UiB) og Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT). Disse tre er prosjektutviklerne, og de samarbeider dessuten med Macquarie University i Sydney, Australia, og med universitetet i Tampere i Finland.

Lillemyr legger til at bakgrunnen for prosjektet er at det lenge har vært påpekt (jf. Stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i Barnehagen*) at det her til lands er stort behov for mer forskning på organisasjon og ledelse i barnehagen. Med forankring i de senere års barnehageutvikling er det et stort behov for å belyse hvordan barnehagene nå organiserer læring for barn – jf. Rammeplan for barnehagen 2006/2011 og Stortingsmelding nr 24, *Framtidens barnehage*.

Første steg har møtt Lillemyr og hans pro-

sjektmedarbeidere førstelektor Per Tore Granrusten, førstelektor Kari Hoås Moen og førsteamanuensis Yngve Skjæveland, alle DMMH, og professor Kjell-Åge Gotvassli ved HiNT. Medarbeiderne professor Kjetil Børhaug fra UiB og ph.d.-stipendiat Gunn Irene Heggvold, DMMH, kunne dessverre ikke være med den dagen Første steg besøkte DMMH.

Det kunne til gjengjeld styrer Anita Vangstad i Sletten barnehage i Klæbu kommune utenfor Trondheim. Klæbu er en av prosjektets samarbeidskommuner. To andre samarbeidskommuner er Trondheim og Bergen. De tre kommunene inngår også i prosjektets referansegruppe.

Her i landet har særlig Gotvassli og Børhaug bidratt til forskningen på barnehageledelse, blant annet gjennom å identifisere fire hovedtyper av lederfunksjoner (pedagogiske funksjoner, administrative funksjoner, personalfunksjoner og strategiske/eksterne funksjoner) og ved å rette oppmerksomheten mot utfordringer knyttet til de ulike typene funksjoner.

Fire spørsmål

I tillegg til hovedspørsmålet søker prosjektet svar på følgende:

- 1 Hvordan ønsker en i nasjonale, regionale og lokale styringsorganer å forstå barnehagen som læringsarena, sett i et styrings- og organisasjonsperspektiv?
- 2 Hvordan reagerer eiere på krav om økt ansvar for læring?

- 3 Hvordan utøver styrere sin rolle ut fra intensjonen om barnehagen som læringsarena? Hvordan påvirker dette ulike former for ledelse, som pedagogisk ledelse, personalledelse, ledelse av læringsprosesser og strategisk ledelse?
- 4 Hvordan kan styrerne – ut fra ny innsikt, jf. punktene 1, 2 og 3, gå fram for å utprøve nye former for pedagogisk ledelse på en måte som støtter utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon?

– Hva slags forståelse av læring finner vi i barnehagen? spør Yngve Skjæveland, som går ut fra nasjonale styringsdokumenter som blant annet Rammeplanen. – Er det noen kobling mellom ledelse og læring?

Han mener at det i liten grad, både i nasjonale og lokale styringsdokumenter, er formulert spørsmål om ledelse i barnehagen, og de som finnes er vagt og forholdsvis lite konkret formulert.

Resultatet kan være at styrerne selv får et vagt og lite konkret syn på ledelse.

Kari Hoås Moen sier at noen responser hun har fått gjennom intervjuer tyder på at de beste lokale planene finnes i de barnehagene der personalet har unngått for mye avskrift av Rammeplanen, og i stedet har klart å formulere et læringssyn som de selv har tygd og filt på gjennom bruk av egne tanker og ord.

– De som bare skriver av Rammeplanen, får et overflatisk forhold til de spørsmålene de skal arbeide med, og de klarer ikke å gjøre temaene til sine egne, sier Hoås Moen. – Når det er sagt, vil jeg understreke at det finnes styrere med et svært bevisst forhold til oppgavene sine. Det har jeg kunnet konstatere etter å ha vært inne på hjemmesidene til en del barnehager.

Styrer Anita Vangstad ser utfordringen: – Styrerne er ofte i den situasjon at de knapt ser barna. Det blir derfor styrernes oppgave å lede gjennom andre, først og fremst gjennom de pedagogiske lederne, som er de utøvende, men i stor grad må også de lede gjennom andre, nemlig gjennom assistentene. De med det pedagogiske ansvaret er imidlertid styrerne, som må ta utgangspunkt i uklare styringsdokumenter.

– De pedagogiske lederne synes de arbeider mindre med barna nå enn hva de gjorde før, supplerer Granrusten. Han er enig med Vangstad i at det er assistentene som ofte arbeider alene sammen med barna. Det blir snakk om to såkalte tilbakeføringsløyper, en mellom styrer og pedagogisk leder, en mellom pedagogisk leder og assistent.

Å våge å stå fram

I norske barnehager er i gjennomsnitt to tre-

deler av personalet assistenter eller fagarbeidere. En tilfeldig person som kikker inn i en barnehage vil ofte ikke skjønne hvem som er barnehagelærer og hvem som ikke er det, ut fra de arbeidsoppgavene som utføres.

Granrusten ser behovet for en bedre lederutdanning, *men*: – Først og fremst trenger vi barnehagelærere som våger å stå fram i kraft av sine faglige kunnskaper og ferdigheter. En barnehagelærer må våge å stå på og argumentere for sine faglig funderte standpunkter i diskusjoner med assistenten som har vært der i 30 år og er like gammel som mora hennes, og som har vært der siden barnehagelæreren gikk i barnehagen selv!

– Faglighet er viktig, poengterer han. – I møtet med en faglig bestemt barnehagelærer vil en forelder møte en faglighet som forteller foreldren at hun står overfor en leder.

Granrusten viser til erfaringer fra intervjuundersøkelser som tyder på at det er barnehagens utfordring å synliggjøre hva som skjer i barnehagen, blant annet at det skjer viktig læring der, som det alltid har gjort. Inn under denne læringen hører det også at barna utvikler sosial kompetanse som vil være grunnleggende for dem senere, blant annet når de etter hvert begynner i skolen.

Vangstad peker på at man som styrer i barnehagen trenger modige pedagogiske ledere som vet hva de vil og som skjønner hvor de skal ut fra barnehagens formål.

Barnehagen som lærende organisasjon

Begrepet *lærende organisasjon* er det umiddelbart ikke lett å forstå. Barnehagelærere har en tendens til å ha et nærmere forhold til barnehagen som læringsarena enn til barnehagen som en lærende organisasjon, selv om sistnevnte også er å finne i Rammeplanen.

Prosjektleder Lillemyr viser til de amerikanske forskerne og universitetslærerne Edgar Henry Schein og Peter Michael Senge, som begge er framtrepende teoretikere når det gjelder begrepet «lærende organisasjon» i forbindelse med organisasjonsteori og psykologi. I begrepet ligger en organisasjons kultur i dypere mening; i ytterste forstand blir læring en like selvfølgelig del av kulturen som åndedretten hos et menneske.

– I den lærende organisasjonen finner vi en læretrang drevet av en indre motivasjon, sier Lillemyr. – Det er god grunn til å være opptatt av motivasjonsperspektivet, fordi det står helt sentralt i denne forbindelse.

Kjell-Åge Gotvassli har i intervjuene spurt styrere også i Nord-Trøndelag, og de forbinder «lærende organisasjon» først og fremst med barns og i mindre grad med voksnes læring.

– Dette er interessant, sier han, – fordi ut fra

hva vi kan finne i Rammeplanen og andre dokumenter, handler den lærende organisasjon om utvikling av de voksnes kompetanse.

En anstøtsstein er selvsagt den rådende politiske tenkningen, både når det gjelder barnehagen som læringsarena og som lærende organisasjon. Politikerne finner det lettere å tenke kvantitet, som mange nok barnehageplasser, det er forenklet new public management-tenkning, men den kvalitative tenkningen er ofte fraværende eller svakere representert.

– Politikerne bryr seg mest om økonomi og sykefravær, sier Gotvassli. – Skal vi få til noe bra, må vi få dem interessert i innholdet i barnehagen.

I de problemstillingene som prosjektet tar for seg, ligger det nok implisitt at det vil kreves endringer både i barnehage og i skole.

– Vi er liksom Schein opptatt av endring og videreutvikling, sier Lillemyr, men endring henger nært sammen med motivasjon og engasjement. Dette blir det spennende å forsøke å nøste opp i samarbeid med praksisfeltet.

Han legger til: – Vi håper alle som mottar spørreundersøkelsen i høst vil stille seg positive til å svare. **AS/tekst og foto**



Prosjektdeltakerne: Bakerst Yngve Skjæveland (t.v.) og prosjektleder Ole Fredrik Lillemyr, i midten Anita Vangstad (t.v., styrer i Sletten barnehage i Klæbu kommune) og Kari Hoås Moen, og nederst Per Tore Granrusten (med spektakulær t-skjorte) og Kjell-Åge Gotvassli. Kjetil Børhaug og Gunn Irene Heggvold er ikke med på bildet.

Horisontalt og vertikalt vellykket med fagstiger

I Trondheim kan barnehagelærerne gjøre lønnskarriere både horisontalt og vertikalt. Gjennom de kommunale fagstigene kan de gjøre karriere gjennom fag og ikke bare gjennom ledelse. Faglig oppdatering må imidlertid være relevant for og i bruk i den aktuelle barnehagen for å gi lønnskompensasjon; det er ingen automatikk i mer lønn dersom barnehagen ikke kan gjøre bruk av kunnskapen.

Vertikalt innebærer fagstigen permanent mer lønn for økt kompetanse, og horisontalt mer lønn for mer ansvar i en avgrenset periode. Forutsetningen er at de dreier seg om kunnskap og/eller ferdigheter barnehagen har bruk for og etterspør, og som faktisk tas i bruk.

– Den vertikale stigen, vedtatt med virkning fra 1. mai 2006, har fire trinn, redegjør seniorrådgiver Anne-Cathrine Moseng i Rådmannens fagstab i Trondheim kommune for Første steg. – Lønnskompensasjonen øker for hvert trinn oppover på stigen.

På trinn 1 vurderes det om barnehagelæreren har kompetanse innen et relevant område for barnehagen, en kompetanse som ikke ligger i barnehagelærerens grunnutdanning. Her er det ikke nødvendigvis snakk om eksamener, vektball og studiepoeng, det kan være innenfor et felt der hun er autodidakt eller har et særlig talent, det være seg en egen evne

til å gjennomføre de vanskelige samtaler, dyktighet innen veiledning, eller kanskje kunstneriske evner.

– Er dette kunnskaper eller ferdigheter som er nyttige for barnehagen, kan barnehagelæreren bli honorert lønnsmessig for å utnytte disse kunnskapene og ferdighetene i barnehagens tjeneste. Dette dokumenteres og legges til barnehagelærerens personalmappe, sier Moseng.

På trinn 2 blir grunnlaget for lønnskompensasjon mer formalisert, idet det er en etter- eller tilleggstudiepoeng på 20 vektball (60 studiepoeng) som legges til grunn.

Trinn 3 er en kombinasjon av trinnene 1 og 2. Trinn 4 vil si en etter- eller videreutdanning som gir 40 vektball/120 studiepoeng.

Horisontalt

Den horisontale fagstigen er mer av prosjektkarakter. En barnehagelærer med en spesiell kunnskap eller interesse kan bli tilbudt å utføre et spesielt oppdrag for



Seniorrådgiver Anne-Cathrine Moseng (anne-cathrine.moseng@trondheim.kommune.no) i Rådmannens fagstab i Trondheim kommune er glad for fagstigesystemet som gir barnehagelærerne en mulighet for lønnskarriere gjennom fag og ikke bare gjennom avansement til lederstillinger.

barnehagen, for eksempel å lage et opplegg for en kulturbarnhage, eller et naturaktivitetsopplegg, eller det kan utløses ved at vedkommende barnehagelærer får et meransvar i en periode.

– Et slikt tidsavgrenset oppdrag kan honoreres med opptil 50 000 kroner per år, eller tilsvarende for så lang tid som oppdraget er stipulert å vare, opplyser Moseng.

Enhetslederne – i Trondheim kalles de kommunale styrerne enhetsledere – har fullmakt til å inngå avtaler med sine barnehagelærere om oppdrag som kan utløse lønnskompensasjon etter den horisontale fagstigen (det finnes også enhetsledere som har fullmakt til å innplassere en ansatt vertikalt i stigen).

– Poenget er imidlertid, understreker Moseng, – at her finnes ingen automatikk i at økte kunns-

skaper i et fag og en eksamen utløser mer lønn. Kunnskapen, kompetansen, ferdigheten skal være relevant for barnehagen og den skal tas i bruk i barnehagen!

Et *men* er det selvsagt: Barnehagen må jo ha et budsjett som tåler at enhetslederen gir lønnsøkninger etter fagstigene. Rådmannen og arbeidstakerorganisasjonene er derfor blitt enige om at innplassering i fagstigen er et forhandlingstema under lokale forhandlinger. Barnehagen – eller enheten – må derfor hele tiden definere sine kompetansebehov, altså behov for kompetanse innen for eksempel kulturarbeid, spesialpedagogikk, veiledningsarbeid, og så videre.

Karriere innen faget

I 1998 ble Trondheim kommune organisert etter det som kalles en

Evaluering av Nasjonal lederutdanning for styrere

NHH best ut

Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager er under evaluering. Ifølge delrapporten om program- og gjennomføringskvalitet, ser Norges Handelshøyskole (NHH) i Bergen og Tromsø ut til å ha lyktes aller best – men forskjellene lærestedene imellom er trolig små.

Delrapporten med tittelen *Forventninger innfris – på ulike vis* kom på vårparten i år, mens hovedrapporten skal foreligge til neste år omtrent på denne tiden. Delrapporten er skrevet av forskere fra det private nordiske analyseselskapet Oxford Research AS (OR) og fra Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet (AU/IUP). Evalueringsteamet har bestått av prosjektleder Rune Stiberg-Jamt, Stine Meltevik og Erle H. Wright (OR), og Bente Jensen, Hanne Knudsen og Dorthe Staunæs (AU/IUP). Oppdragsgiver er Utdanningsdirektoratet.

Forskerne har hatt støtte av en faglig ressursgruppe der blant andre Hege Valås og Sissel Havre har vært medlemmer – Valås er medlem av Utdanningsforbundets sentralstyre og leder av Kontaktforum barnehage, mens Havre er spesialkonsulent i avdeling for profesjonspolitikk, seksjon for utdanning og forskning, i Utdanningsforbundet.

Da Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager ble iverksatt høsten 2011, var det med 301 styrere fordelt på Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), Handelshøyskolen BI i Oslo, Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, Universitetet i Agder (UiA) i Kristiansand, og Norges Handelshøyskole med to studiesteder, i Bergen og Tromsø.

Alle fornøyde

Av vårens delrapport framkommer

det at alle studenter stort sett er godt fornøyde, uavhengig av studiested. Av oppsummeringskapitlets side 55 framgår det at: «Gjennomgående gir deltagerne opplæringstilbudet gode skussmål, og variasjonen er, gitt nokså ulikt innhold, overraskende liten. Derav rapportens tittel.»

Og fortsatt på side 55: «Deltagerne trives i stor grad og det er givende å møte andre i samme posisjon og situasjon.» Samtidig sier styrerne at arbeidsmengden kanskje har vært i overkant, spesielt når studiet skal kombineres med arbeidsoppgavene i barnehagen, som ingen overtar i styrernes fravær.

Fra delrapportens side 56: «Om en sammenstiller resultatene ved de ulike studiestedene, finner en at studentene ved NHH (både Bergen og Tromsø) vurderer eget studiested noe mer positivt enn studentene ved de øvrige studiestedene. ... NHH ser ut til å ha truffet godt med formen de har valgt å legge for gjennomføringen av studiet. Studentene føler seg prioritert, faglig utfordret, og erfaringsutveksling og koblingen av teori opp mot den enkeltes erfaringer vektlegges sterkt. Spesielt erfaringsutvekslingen mellom deltagerne er noe det ønskes mer av ved de øvrige studiestedene.»

Når det gjelder håndteringen av læringsmålene, sies det i oppsummeringen at hos noen tilbydere er moduloppbyggingen preget av en klar logikk og læringsutbyttet er spesifisert i tydelige faglige læringsmål. DMMH nevnes spesielt her.

Når det gjelder forståelsen av barnehagens oppgaver, varierer denne fra «en presis definisjon» knyttet til utdanningens mål, innhold og læringsforståelser og undervisningsmetoder – og her nevnes DMMH, NHH og UiA – til «mer åpenhet» ved BI eller «en høy grad av innsats for å imøtekomme eksterne krav» ved HiOA.

Forskerne som har evaluert,



Hege Valås (t.v.) og Sissel Havre er Utdanningsforbundets representanter i den faglige ressursgruppen i forbindelse med evalueringen av Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager.

mener imidlertid at felles for alle studiestedene er at forståelsen og bruken av læringsmål kunne vært bedre presisert, noe som ville kunnet styrke læringsmålene som styringsredskap for både undervisningen, arbeidet med progresjon, og involvering av studentene i disses egen læringsprosess, noe som senere ville kunnet fungere som et tydelig sett kriterier ved eksamen (side 55).

Uavhengig av studiested ser imidlertid programmene ut til «i det altoverveiende» å ha innfridd deltagerens forventninger.

Forbedringspotensial

Styrernes tilfredshet med studietilbudet gjelder især utdanningsprogrammets innholdsmessige utforming, både når det gjelder selve innholdet, faglig nivå og tilpassing til styrernes egne ferdigheter.

Fullt så tilfredse har de ikke vært med forelesernes pedagogiske evner. Foreleserne har alltid vært dyktige fagpersoner, men ofte ikke fullt så dyktige formidlere. Undervisningen har til dels vært tradisjonell, mens deltakerne (styrerne) gjerne kunne tenkt seg mer gruppearbeid, praksis og tester.

I oppsummeringskapitlet (side 55) konkluderes det at det bør særlig fokuseres på den pedagogikken som brukes i undervisningstilbudene, og at det er viktig å vurdere pedagogikken opp mot den praksis som ledelsen skal utøves i, i tillegg til de rammene som det faglige opplegget medfører. (De interesserte vil finne delrapporten på Utdanningsdirektoratets nettsider, www.udir.no.) **AS/tekst og foto**

tjenestemodell med to nivåer. Fra rådmannen til enhetslederne ble det direktelinje uten noe mellomledd.

– Vi fant da at karriereveien ble kort, sier Moseng, – og løsningen ble en ny type karrierevei basert på fag og ikke på ledelse, en karrierestige innen faget – der dette er relevant, etterspurt og i bruk i den enkelte barnehager. Dermed måtte faget også tilgodesees lønnsmessig. Fagstigen for førskolelærere kom i 2000.

– Stigen ble innført gjennom lokale forhandlinger, og det tok to år å få den på plass i den første versjonen. Vi kalte tilleggene kompetansetillegg idet vi gjorde en vri på det systemet lærerne alt hadde i form av et funksjonstillegg, forteller hun.

Vellykket? Grunnene kan naturligvis være flere, men Trondheim kommune har ingen problemer med å rekruttere barnehagelærere, og kommunen har ingen faglige stillinger besatt via dispensasjoner! **AS/tekst og foto**

Kanvas' barnehagelærerprosjekt

Høyere pedagogandel krever en annen organisering av barnehagen

I Barnehagestiftelsen Kanvas arbeides det hardt for å nå målet om minst 50 prosent andel barnehagelærere. Kanvas' daglige leder Robert Ullmann understreker imidlertid at det å konvertere en assistentstilling til en barnehagelærerstilling ikke er nok – på veien mot flere fagfolk i møte med barn gjelder det også å redefinere funksjoner og roller i den enkelte barnehage for å oppnå optimal utnyttelse av de kompetanser og ressurser som den enkelte besitter.

Landets 56 Kanvas-barnehager fordelt på 10 kommuner har per i dag en pedagogandel på 44 prosent – vel 440 barnehagelærere av i alt 1018 ansatte. Enkelte Kanvas-barnehager i Vestfold og i Bergen har en andel på 50 prosent eller mer – rekorden innehas av Kjenndalslia Kanvas-barnehage i Bergen med 66 prosent pedagogandel!

– Pedagogandelen er også et kostnadsspørsmål, sier Robert Ullmann, daglig leder av Barnehagestiftelsen Kanvas.

– Kanvas' mål er å overoppfylle de nasjonale målene for blant annet pedagogandel. Det er imidlertid ikke så enkelt som å ansette en barnehagelærer hver gang en assistent slutter. Kostnadssiden ved en høyere pedagogandel må kunne finansieres. Så lenge ingen kommuner prøver på det samme som oss, vil de kommunale barnehagene til enhver tid ha et lavere gjennomsnitt av kostnader som igjen påvirker tilskuddssatsene til private barnehager.

– Derfor er det viktig for oss å kunne dokumentere gjennom prosjekter at vi faktisk oppnår gode resultater, sier Ullmann.

De prosjektene han nevner, blant annet i samarbeid med Høgskolen i Oslo og Akershus, er nærmere beskrevet i Første steg nr. 1 side 12 i år.

Ullmann er dessuten en tilhenger av den amerikanske økonomen James Joseph Heckman (1944 -), som i 2000 mottok det som populært kalles Nobel-prisen i økonomi. Heckman har beskrevet den såkalte multiplikatoreffekten, nemlig at læring er en selvforster-

kende prosess. Det vil si at tidlig læring fostrer mer læring. Norske studier, utført av Tarjei Havnes og Magne Mogstad (2009) «No Child Left Behind», støtter opp under Heckmans forskning.

Dyrker fag

Derfor dyrker Kanvas de ansattes faglige utvikling. Ullmann mener at faglige gode arbeidsplasser er viktigere de ansatte enn høyere lønn alene.

– Kanvas dyrker faglig utvikling fordi vi mener det er til det beste for barna, fastslår Ullmann. – Gode muligheter til faglig utvikling oppleves også som attraktivt for allerede velutdannet personale. Vi satser på lærerkrefter som spiller hverandre gode. Derfor opplever vi også at det er lettere i dag å rekruttere barnehagelærere til Kanvas-barnehagene.

Han peker også på en rapport fra Utdanningsforbundet utført av TNS Gallup som viser at mange av dem som slutter i barnehagen, gjør det fordi de har gått lei av faglig tørke.

Derfor satser Kanvas også på å støtte assistenter som gjerne vil ta barnehagelærerutdanning på deltid. Siden 2009 har Kanvas hatt en studiestøtteordning som til enhver tid tilbyr 30 plasser til assistenter, og stiftelsen satser 200 000 kroner per student. Hittil har Kanvas 50 personer som enten er ferdig utdannede barnehagelærere eller som er under utdanning – i penger utgjør denne satsingen 10 millioner kroner!

– Barnehagestiftelsen Kanvas er en non profit-organisasjon som hele tiden vurderer nøye

hvordan vi kan bruke våre ressurser til beste for barna, og vi synes at det å bruke 10 millioner kroner på å utdanne egne ansatte til barnehagelærere er en god måte å bruke penger på, sier Ullmann.

Han oppfordrer andre aktører innen barnehagesektoren til å gjøre noe lignende. Det finnes ingen konkrete nasjonale mål for når vi får en høyere pedagogandel i norske barnehager. – Kanvas' mål er minst 50 prosent barnehagelærere innen utgangen av 2014.

Redefinering av roller

– I dag er det slik at når en fagperson, en barnehagelærer, kommer til barnehagen, går hun eller ham inn i en pedagogisk leder-funksjon, som ofte tolkes som en lederfunksjon,





Robert Ullmann (ru@kanvas.no) er daglig leder av Barnehagestiftelsen Kanvas: – Målet for Kanvas-barnehagene er minst 50 prosent barnehagelærere og at barnehagelærerne i Kanvas skal være lønnsmessig likestilt.

sier Ullmann. – Når daglig leder setter sammen en ledergruppe, inkluderer denne de pedagogiske lederne. Dette betyr at en fagperson som har studert pedagogikk for å arbeide med barn, i betydelig grad blir fjernet fra det arbeidet for i stedet å arbeide med ledelse, mens assistentene, som ikke er utdannet for å arbeide pedagogisk, blir de som bruker mest tid sammen med barna.

Dette mener Ullmann blir feil. Derfor er Kanvas inne i en prosess der organisasjonen nå arbeider med redefinering av roller og nye rolleforståelser. Hva vil det si å være barnehagelærer i en barnehage der halvparten av personalgruppen er faglig utdannet? Hvordan fordele oppgaver da? – Halvparten av personalet kan jo ikke sitte i en ledergruppe.

– Vi må nå se for oss de rollene vi skal fylle i barnehagen. Det handler om å utnytte de faglige ressursene optimalt, sier han. – Vi vil undersøke hva hver enkelt av våre ansatte besitter av kompetanser og preferanser, og fordele roller og oppgaver ut fra det.

Kanvas vil bort fra dagens flate struktur der mange skal gjøre det samme og alle kan litt om alt. Svaret er mer spesialisering basert på barnehagelærerens spisskompetanse.

– Dersom vi har en barnehagelærer som er utdannet logoped, er det klart at denne fagpersonen må få ansvaret for språkarbeidet i barnehagen, sier Ullmann. – Det må bli slik at den som skal drifte et faglig arbeid, også må ha den rette faglige bakgrunnen. Dette er også i tråd med den nye barnehagelærerutdanningen.

Ny lønnspolitikk

Innen kommende nyttår har Kanvas som mål å lønne sine ansatte ut fra faglig bakgrunn, ikke ut fra lederansvar. Det blir slutt på å skille lønnsmessig mellom en barnehagelærer med lederansvar (en pedagogisk leder) og en uten.

– Betaler vi ledere mer, belønner vi dem for å fjerne seg fra barna. Vi ser det som et problem at karriereveien i barnehagen går bort fra barna, sier Ullmann. – Vi ønsker å lønnsmessig sidestille funksjonene. Det kan godt hende vi skal ha pedagogiske ledere også i

framtiden, men barnehagelærerne i Kanvas skal være lønnsmessig likestilt.

Han viser til prosjektet *Meistring av førskulelærerrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg* (MAFAL) ved Høgskulen i Volda (se Første steg nr. 1/2010). MAFAL-prosjektet viser at fagfolkene i barnehagen bruker langt mer ting på andre ting, mest typisk administrativt arbeid, enn på å arbeide med barna. Dette vil Ullmann og Kanvas ha en endring på.

– Barn har i dag så ulike behov at vi ikke kan utføre alle våre mål og oppgaver når bare en tredel av personalet er pedagoger, sier han.

Men hva med kommunene? Det er Ullmann også spent på: – Kommunene er rasjonelle, de betaler bare for det de ser de får noe igjen for. De vil nok holde igjen, de vil vente til det kommer krav.

– Vi ser imidlertid på vårt arbeid med å utvikle barnehagen som mer enn interne prosjekter, vi deler gjerne med andre, sier han.

AS/tekst og foto

Ill.foto: Kladden Kanvas-barnehage i Bergen er på mange måter en typisk Kanvas-barnehage, med et funksjonelt og arkitektonisk spennende bygg. Nå tar barnehagestiftelsen Kanvas tak i den personalmessige siden av organisasjonen, gjennom kartleggingsundersøkelser og redefinering av roller og funksjoner (foto: Birger Dahl).



Et vikarbyrå for barnehage og skole

Linda Signe Saurbrey tok permisjon fra lærerjobben og etablerte Pedvik Grenland AS i 2010, et vikarbyrå for pedagogiske ressurser – det vil si utleie av blant annet førskolelærere til barnehagen og lærere til skolen.

Av Cecilie Kult (tekst og foto)

Gründeren opplevde at det var veldig tilfeldig om man fikk tak i en vikar, og i så fall om vedkommende hadde de nødvendige forutsetningene for pedagogisk arbeid.

– Siden jeg kjenner skolehverdagen godt, mente jeg at jeg kunne løse den daglige vikar-kabalen mer effektivt og hensiktsmessig enn det kommunen gjorde med sine begrensede ressurser, sier Linda Signe Saurbrey, tidligere lærer, nå innehaver av Pedvik Grenland AS.

Saurbrey leier ut vikarer til både barnehager og skoler. Monica Stenberg, daglig leder og medeier i Kulturstien barnehage AS i Skien, er en av dem som bruker Pedvik mye.

– Tidligere brukte vi det internasjonale selskapet Adecco for å løse våre vikarbehov, men da visste vi aldri hva vi fikk, sier Stenberg. – Nå har vi etablert et godt samarbeid med Pedvik. Jeg kan ringe til Linda uansett tid på døgnet, og hun kjenner mine behov. Hun sender ikke folk som ikke fungerer optimalt hos oss. Hun har vikarer med høy kompetanse og erfaring fra barnehage. Det er alfa og omega for oss.

Barnehagen har i tillegg mulighet til å få faste vikarer, folk personalet er kjent med fra før.

– Det er en kjempefordel for både foreldre og barn, som slipper å forholde seg til stadig nye ansikter. I tillegg slipper våre fast ansatte ekstrajobben med å gjete de nye rundt. De vet hva de skal gjøre, sier Stenberg.

Vikariat en god løsning

Kine Beate Lunde er en av Pedviks vikarer. Lunde var ferdig utdannet førskolelærer i 2010, og den gang var det få faste stillinger å søke på. Hun tok derfor et vikariat for å komme ut i arbeid med det samme.

– Fra kullet mitt var det bare noen få som

Vikarbyrå for pedagogiske ressurser

- Pedvik er en forkortelse for Pedagogiske Vikarer.
- Etablert i Skien i 2010 og dekker både Telemark og Vestfold.
- Teller i dag 27 vikarer, derav 16 som arbeider i barnehager som førskolelærere, assistenter, og barne- og ungdomsarbeidere.
- Gjennomsnitt er det 10 vikarer ute hver dag.
- Vikarene arbeider i kommunale og private barnehager, som personlig assistenter, innenfor private undervisningstjenester, og også i skoler og barnehager utenfor Grenland.
- Pedagogisk Vikarsentral har avdelinger i Bergen, Bodø, Oslo, Stavanger og Tromsø.

Vikarbyrådirektivet

- Vikarbyrådirektivet ble vedtatt av EU i november 2008 og trådte i kraft i Norge 1. januar 2013.
- Direktivet skal bidra til å anerkjenne vikarbyråene som arbeidsgivere.
- Direktivet slår blant annet fast at arbeidstakere som leies inn fra bemanningsbyråer skal ha de samme lønns- og arbeidsvilkår som de ville hatt om de var fast ansatt i bedriften.
- Kritikerne mener direktivet vil føre til økt bruk av vikarer og midlertidig ansatte, i tillegg til å svekke ansettelsesvernet og retten til faste stillinger.

(Kilde: Regjeringen.no og NTB)

fikk faste stillinger. Vi andre fikk vikariater. Da jeg gikk ut i svangerskapspermisjon noen måneder senere, hadde jeg ikke noe å gå tilbake til den dagen datteren min fikk barnehageplass. Jeg henvendte meg da til NAV for å sjekke ledige stillinger, og der fikk jeg vite om Pedvik, forteller Lunde, som sendte en søknad og fikk raskt svar med spørsmål om hun ville komme på intervju. To dager senere kunne hun begynne som støttepedagog i en barnehage.

– Jeg hadde aldri våget å søke en stilling som støttepedagog siden jeg ikke har så lang erfaring, men det har gått kjempebra. Lederen i den første barnehagen var så fornøyd med meg, at da vikariatet gikk ut ville PP-tjenesten fortsette å bruke meg her i Brevik barnehage, som jeg har jobbet i siden februar, sier hun.

Vraket Adecco

Hæge Odeberg i PP-tjenesten i Porsgrunn kommune er avdelingsleder med ansvar for spesialpedagogisk hjelp til barn før opplæringspliktig alder, og for organisering av ressurser til

dette. Det er hun som er ansvarlig for å leie inn Kine Beate Lunde til Brevik barnehage, og hun er vanligvis fornøyd med Pedviks tjenester.

– Etter Adecco-skandalen som ble rullet opp i 2011 måtte vi se oss om etter et annet vikarbyrå. Pedvik Grenland har stort sett innfridd våre krav, og i de tilfeller der vi har fått vikarer som ikke fungerer optimalt, har det vært uproblematisk å bytte, sier Odeberg.

Styrer Liv Kirsti Jørgensen i Brevik barnehage sier at hun stiller seg restriktivt til bruk av innleide vikarer.

– Vi har vår egen vikarbank, og siden Pedvik er litt dyrere bruker vi helst våre egne når vi trenger assistenter eller barne- og ungdomsarbeidere med fagbrev. Trenger vi utdannede førskolelærere, henvender vi oss imidlertid til Pedvik, som har gode vikarer, sier Jørgensen.

Rammeavtale

I 2012 signerte Pedvik Grenland AS en rammeavtale med innkjøpsenheten GKI, som inngår avtaler på vegne av Telemark-kommunene





Gründer Linda Signe Saurbrey er også daglig leder av Pedvik AS. Hun utfordret de store bemanningsbyråene da hun i 2010 startet sitt eget lille vikarbyrå med barnehager og skoler som målgrupper. Foreløpig ser hun ut til å klare seg bra i konkurransen – men hun hevder at hun måtte presse fem årsverk inn i tre kalenderår før hun kunne ta ut lønn tilsvarende lærerlønnen.

Bamble, Drangedal, Kragerø, Porsgrunn, Skien og Siljan. GKL og Pedvik kom således EUs vikardirektiv i forkjøpet.

– Kommunene er ikke pliktig til å benytte seg av rammeavtalen dersom de ønsker å løse bemanningen via egne lister, men dersom de skal benytte eksterne vikarbyråer, skal avtaleleverandørene benyttes, sier Åsmund Gusfre, daglig leder i GKI. – For de produkt- og tjenesteområder hvor det er jevnlig anskaffelser, kan det være hensiktsmessig med rammeavtaler. Det forenkler anskaffelsesprosessene og sikrer god kvalitet på både leverandør og tjeneste.

I anbudskonkurransen i 2011 forbeholdt GKI seg retten til å inngå parallelle rammeavtaler med flere leverandører innenfor hver stillingskategori. De leverandører som fikk tildelt kontrakt ble rangert i henhold til tildelingskriteriene.

– Tildeling av oppdrag skjer på bakgrunn av rangeringen. Leverandør som er høyest rangert skal bli spurt først. Dersom denne ikke har kapasitet til å utføre tjenesten til ønsket

tidspunkt, kan neste leverandør kontaktes, fortsetter han.

Pedvik Grenland AS ble rangert som nr. 1 i stillingskategoriene førskolelærer og lærer, og som nr. 2 i stillingskategorien assistent.

For GKL er det viktig at de vikartjenestene som tilbys lønnes etter riktige lønns- og arbeidsvilkår. Tildelingskriteriene i anbudskonkurransen var 80 prosent pris og 20 prosent tjenestekvalitet.

– Det at Pedvik Grenland AS var rendyrket som leverandør av pedagogisk personell, hadde imidlertid ingen direkte innvirkning på valget vårt, sier Gusfre.

Kvalitetssikring

Det er likevel kvalitetssikringen Saurbrey legger mest vekt på. At 11 av hennes vikarer har fått fast jobb etter å ha vært ute som vikar, synes Saurbrey viser at hun har klart å finne fram til de gode vikarene.

– Jeg leter etter mennesker som har de personlige egenskapene og kommunikasjonsevnene som skal til for å kunne møte en gruppe



Monica Stenberg er daglig leder og medeier i Kulturstien barnehage AS i Skien. Hun har ansatt en av vikarene fra Pedvik i et lengre vikariat: – Det er en stor fordel å kunne få prøve vikarene før jeg eventuelt ansetter dem.



Kine Beate Lunde bor i Skien og arbeider som støttepedagog i nabokommunen Porsgrunn: – Dette er en fin måte å skaffe seg kompetanse på. Samtidig får jeg erfaring fra ulike barnehager som jeg kan bruke den dagen jeg får en fast stilling.

ukjente barn relativt uforberedt og likevel gjennomfører et hensiktsmessig pedagogisk opplegg, sier hun.

De som kommer gjennom nåløyet til Pedvik, får lønn og arbeidsvilkår tilsvarende en fast ansatt. Pedvik tegner yrkesskadeforsikring for alle vikarene, og etter fire uker med en fast rytme i oppdragene får vikarene lønn for offentlige høytidsdager og ved egne barns sykefravær.

– Jeg må vikarer som blir sett og hørt på de arbeidsplassene der de vikarierer. Siden vikarene mine ikke er med på alle møter på arbeidsplassen, kompenserer jeg dette gjennom to årlige vikarsamlinger. Der hygger vi oss med kolleger og finner løsninger på utfordringer vi møter i hverdagen, forteller hun.

Tøff etableringsfase

– Pedvik ble etablert i 2010, og etableringsfasen var tøff. Det er først i år jeg kan ta ut lønn tilsvarende det jeg hadde som lærer, sier Saurbrey, som i oppstartsperioden arbeidet nesten dobbelt så mye for halv lønn.

– Det er heldigvis ikke lett å være privat aktør og selge tjenester eller produkter til skoler og barnehager. Sånn skal det også være, mener hun. – Det at jeg selv er lærer og har erfaring fra skolehverdagen har gitt meg troverdighet. De fleste forstår at jeg har et oppriktig ønske om å løse den daglige vikarkabalen på en fornuftig måte. Og selvfølgelig har jeg som mål å leve av jobben min.



Om forfatteren: Cecilie Kult (cecilie@kokoo.no) er frilansjournalist med Telemark som hovedoperasjonsområde. Hun har en bachelorgrad som blant annet inkluderer veiledningspedagogikk (privat foto).



Medikaliseringen av barndommen

Av Kjetil Steinsholt

En manipulerende legemiddelindustri tjener milliarder på å gjøre barn og unge pilleavhengige gjennom diagnoser som ADHD.

På brygga der Drøbakferga går over til Hurumlandet, satt det den 22. juni 1972 to gutter og spekulerte over en bok og et blad. Jeg var den ene. Vi hadde lurt med oss en bok som vi ikke våget å vise våre foreldre, nemlig Wilhelm Reichs (1897 – 1957) *Orgasmens funksjon*. Vi, som uken før delvis var blitt kjønnsmodne, var fascinert over tankene som rullet ut fra bokens sider. Det fantes en livsenergi som det var mulig å samle opp, og denne energien var det blant annet mulig å bruke mot forskjellige sykdommer og lidelser. Spesielt var vi opptatt av seksual-energien og at den kanskje var den kraftigste av alle. Mens bølgene slo mot bryggekannten og sløste bort sin energi, tenkte vi at det kanskje var mulig å samle denne seksualenergien opp i en skoeske og bruke den når vi trengte den senere.

Vi hadde også med oss bladet *Alle Menn* som vi hadde funnet i en søppelkasse i Drøbak sentrum. Midtsidebildet skapte en energi som minnet om bølgenes skvulping. Vi ville samle den opp og i nødstilfelle bruke den på diskoteket på Sea Side senere samme dag. Kvelden kom, vi fikk stempel på hånden, vi gikk inn på dansegulvet, noen eglet med oss, vi fikk juling og tok bussen tilbake til Ås. Det første vi gjorde når bussen ankom Ås stasjon, var å kaste boken så langt vi bare kunne.

I 1947 satt en svært angstfull og intelligent ung mann på 15 år i en jernboks på størrelse med en klassisk norsk telefonkiosk. Den unge mannen gikk i terapi hos en kjent psykoanalytiker på New Yorks østkant. Boksen var en «orgonakkumulator» funnet opp av den østerrikske psykoanalytikeren Wilhelm Reich. Reich hevdet at det finnes en fysisk energi, orgon, som finnes overalt i atmosfæren og i alt levende. Poenget var at emosjonelt syke mennesker kunne utsettes for kraftige doser med orgonenergi og på den måten kvikne til.

Den unge mannen i boksen var Robert Spitzer som håpet at orgon-energien ville kurere hans angst og emosjonelle problemer. Men det skjedde ingen verdens ting, og etter en rekke forsøk ga han til slutt opp (Spitzer, født i 1932, er nå pensjonist. Han ble professor i psykiatri og psykologi ved Columbia-universitetet i New York).

Diagnostic and Statistical Manual

Noen år senere, i 1954, og etter at USAs svar på helsedirektoratet, *U.S. Food and Drug Administration*, gjennom rettsapparatet hadde fått stoppet Reichs påstander om at orgonakkumulatoren hadde terapeutisk verdi, ønsket Food and Drug Administration noen som på vitenskapelig grunnlag kunne kritisere Reichs metoder og hans bokser og maskiner. Den mest overbevisende kritikken kom fra en ung student som het Robert Spitzer.

Muligens var det hans egne erfaringer i akkumulatoren som ikke bare inspirerte han til å kritisere noe som etter hans mening ikke virket, men som faktisk hadde staket ut hans egen vei mot akademisk karriere: Han ble tidlig en svært respektert psykiater ved Columbia-universitetet og hadde som mål å luke bort fra psykiatrien alle tvilsomme terapiformer og teorier som hadde dårlig omdømme. Tidlig på 1970-tallet var han en av de ledende i kritikken av psykoanalysen, som etter hans mening fullstendig manglet evidens. Som et bærekraftig alternativ gikk han i bresjen for en psykiatri som burde orientere seg mot en mer presis medisinsk vitenskap med røtter i biologiske årsaksfaktorer.

I 1973 ble taleorganet for en slik tenkning, *American Psychiatric Association*, enige om å spørre Spitzer om å skrive om, oppfriske og utvide den autoritative psykiatriens samling av psykologiske diagnoser, *DSM (Diagnostic and Statistical Manual)*.

I løpet av de neste syv årene arbeider Spitzer med å utvikle manualens tredje utgave, *DSM III*. Hjelp fikk han av en gjeng håndplukkede psykiatere som delte hans syn om at psykiatrien måtte bli en presis vitenskap. Men det var et problem: En slik vitenskap var ennå ikke funnet opp. Det fantes lite datamateriale om biologiske egenskaper ved abnorm atferd, og det som fantes sprikte i alle retninger. Spitzer & Co hadde derfor svært lite konkret å bygge på.

Derfor måtte de sette i gang uten et solid datamateriale i ryggen. De diskuterte, spekulerte, fantaserte, utviklet hypoteser og teori om hvordan det var mulig å forklare psykiske lidelser. De arrangerte en rekke møter som alle var tilfeldige, rotete og kaotiske. Medlemmene drøftet med hverandre, de hylte og skrek om mulige definisjoner og kriterier for psykiske forstyrrelser, og de kappes alle etter å fange Spitzers oppmerksomhet. Ideer ble kastet tilfeldig ut i rommet, noen falt pladask på gulvteppet, mens andre overlevde uten noen saklig grunn – den eneste grunnen var at noen rett og slett bestemte seg for å gå for ideen.

Skapte den moderne barnepsykiatrien

Til tross for kaos, tilfeldigheter og høylydt forvirring, kom man etter hvert møte frem til en diagnoseliste med detaljerte beskrivelser og en sjekkliste av typiske symptomer. Det var Spitzer selv som skrev dem ned på sin skrivemaskin. Det meste av det som kom til å stå i *DSM III* og senere *DSM IV* var nettopp det Spitzer mente burde stå der. For ham var det snakk om hans egne bøker/manualer, og hvis



Norge er faktisk det landet i Europa hvor antall diagnoser og brukere av ADHD-medisin øker mest!

han mente at en diagnose burde inn i manualen, kom den som regel inn.

Det var Spitzers DSM III som skapte det vi i dag kan kalle den moderne barnepsykiatrien. Selv om barns mentale helse har vært et viktig forskningsfelt i tiden etter den andre verdenskrig, er det først gjennom DSM III at barnepsykiatrien har blitt anerkjent av den tradisjonelle psykiatri. Tidligere versjoner av manualen var ikke så opptatt av barn. I DSM I finner vi ingen henvisninger til barns psykologiske forstyrrelser. DSM II nevner slike forstyrrelser over snaue to sider. DSM III derimot åpner opp for en barne- eller barndomspsykiatri gjennom 65 sider. Ingen andre områder utvides på en slik dramatisk måte. Fem sider vies ADD, sammenlignet med kun en liten paragraf i DSM II (hvor det snakkes om hyperkinetiske reaksjoner). Denne endringen har fått dramatiske følger.

Mellom 1980 og 1990 fikk vi en økning fra 400 000 til 950 000 ADD- og ADHD-diagnoser i USA (ADD = *Attention Deficit Disorder*, ADHD = *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, amerikanske betegnelser på såkalt minimale hjernedysfunksjoner som skaper oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker hos diagnosebærerne. ADHD er mer preget av kroppslig uro enn ADD, ifølge nettstedet Klara Klok, opprettet av Ung i Nordland/Nordland fylkeskommune.).

Den samme tendensen ser vi andre land, også vårt eget. Og ikke bare det: Barn med ADHD- diagnosen som behandles med medisiner har i denne perioden økt fra 28 prosent til 90 prosent. Og mye, mye verre har det blitt.

I 2004 var det i Norge (i aldersgruppen 0-18 år) registrert rundt



... vi blir som pedagoger rundlurt ved at en livstruende medikalisering av barn vil forsterke normalitetsmønstre som ikke bare vil legge flere barn under medisineringsens tvingstrøye (DSM-nettverkene), men faktisk føre til en overflod av helt unødvendige behandlinger.

8600 barn med diagnosen ADHD som ble medisinerert. I 2009 var tallet steget til nesten 17 000. Norge er faktisk det landet i Europa hvor antall diagnoser og brukere av ADHD-medisin øker mest!

Hardt legemiddelindustriert

På mange måter er det altså Spitzer som har utløst en slik utvikling. Ved å finne opp ADD og så på en «systematisk» måte å utvide listen over andre mentale forstyrrelser, og ikke minst ved å finne opp detaljert diagnostiseringskriterier for alle forstyrrelser som står på listen, vil den nye manualen sette målestokken for hvorfor medisinering bør være den første og viktigste behandlingen for ethvert barn som har emosjonelle og atferdsmessige problemer. Et slikt nytt og veldefinert sett av mulige biologiske forstyrrelser ga selvsagt legemiddelindustrien det insitamentet som var nødvendig for å utvikle og markedsføre nye medisiner. En rad av psykologer, leger og psykiatere så ut fra en angivelig vitenskapelig basis og manualvisdom et nødvendig behov for å skrive ut resepter på medisiner til de barna som «åpenbart» trengte dem.

Dette er bekymringsverdig. Det kan ikke være noen tvil om at legemiddelindustrien som ligger godt innbakt i den medisinske vitenskap også er med på å styre en rekke av de kliniske forsøkene som settes i gang. Slike forsøk spiller en avgjørende rolle når det gjelder hvilke medisiner som er effektive og hvilke mulige sideeffekter nyere medisiner kan ha over tid. Gjennom kliniske forsøk kan man sammenligne resultater fra barn som behandles med nye medisiner med resultater fra dem som kun får narremedisin. Myndighetene stoler rutinemessig på slike forsøk når de skal avgjøre hvilke medisin som bør godkjennes, og legene er avhengige av dem for å bestemme hvilke medisiner de kan skrive ut for behandling av sine pasienter.

Men kliniske forsøk er selvsagt fulle





av usikkerhet og tilfeldigheter og på den måten lett å manipulere. Gjennom et klinisk forsøk kan man kontrollere de dataene man ser etter, kontrollere analysen og så nyanse og vri tolkningen av resultatene. Uten å ta for hardt i, er det faktisk mulig å få frem de resultatene man ønsker seg. Med inntjening og profitt som et overordnet mål vil det være naivt å forvente at disse enorme selskapene, som attpåtil spytter inn tusenvis av milliarder kroner inn i forskningen, ikke bruker slike tilfeldigheter til egen gunst.

Med barna som forsøksdyr

Spitzer, han som skapte det moderne DSM-systemet, og som var grunnleggeren av den moderne barnepsykiatrien, har nå endelig begynt å bekymre seg over om de rett og slett uvitende har skapt et gedigent og livstruende monster. Han mener at DSM V, som er planlagt utgitt i 2013, kan føre psykiatrien dypere inn i fanget på legemiddelindustrien. Han undrer seg over om DSM V vil være med på å skape nye psykiatriske pasienter og ikke minst nye kunder for legemiddelindustrien. Tusenvis av nydiagnostiserte barn vil dukke opp i våre utdanningsinstitusjoner hver eneste dag; barn som uskyldige forsøksdyr må hver eneste dag putte i seg tabletter som ingen vet bivirkningene av.

Barnehagelærere, lærere og foreldre blir føret med en form for falsk positivitet ved at barna kanskje blir lettere å ha med å gjøre i en slitsom hverdag – men det er skjodesløst og lettvinnt; vi blir som pedagoger rundlurt ved at en livstruende medikalisering av barn vil forsterke normalitetsmønstre som ikke bare vil legge flere barn under medisinerings tvingstrøye (DSM-nettverkene), men faktisk føre til en overflod av helt unødvendige behandlinger. Hver dag gir vi den ene julegaven etter den andre til legemiddelindustrien som igjen sponser viktige konferanser og foredragsholdere, og som kontrollerer de kliniske forsøkene, skjuler eventuelle negative forskningsresultater og styrer DSM-prosessene med hard hånd. Resultatet blir en gedigen utvidelse av diagnosekriteriene når det gjelder små og store barns atferdsproblemer og emosjonelle forstyrrelser som igjen kan behandles med effektiv medisin på alle nivåer i samfunnet.

Det betyr at vi i fremtiden vil ha en hel armé med barn som når de kommer i barnehagen eller på skolen hver eneste dag får spørsmålet fra pedagogen(e): Har du tatt pillen din? Er det for bakstreversk å stille spørsmål om dette er ønskelig?



Ingrid Lund på Tvilsdagene i Lærernes hus

Etisk bevissthet og praksis i barnehagen

Etiske utfordringer i barnehagen var Ingrid Lunds tema på årets tvilskonferanse i Lærernes hus i Oslo. Skal etiske utfordringer kunne takles bedre enn hva som ofte er tilfelle i dag, mener hun at utdanningene må styrkes på dette punktet og at de ansatte må reflektere over hvilke holdninger som ligger til grunn for de handlinger som vises i møte med barn, kollegaer og foreldre i barnehagen

Relasjoner er stikkordet – *etikk i relasjoner*. Når relasjoner utfordres, utfordres også våre etiske normer, ifølge Ingrid Lund, som påpeker at vi kan føle oss krenket eller opprørte, irriterte, sinte, når kolleger, foreldre eller barn gjør ting som etter vår mening er uetiske.

– I barnehagen oppstår det etisk utfordrende situasjoner hele tiden, sier Lund. – Det første vi må gjøre når vi må takle slike situasjoner, er å rette søkelyset mot oss selv: Hvordan opptrer jeg i møte med utfordrende situasjoner? Frem snakker jeg barn, foreldre, og kollegaer eller snakker jeg om ting på bakrommet i stedet for å ta opp utfordringer direkte på en åpen og skikkelig måte? Er jeg gjennom min væremåte med på å gjøre denne barnehagen bedre?

– Min etiske bevissthet overfor meg selv er det første steget, det er ikke først og fremst å ta tak i hva alle andre gjør.

– Vi er alltid avhengige av hverandre og hverandres respons gjennom ord, holdning og handling. Dersom jeg for eksempel er misfornøyd med hvordan en kollega utfører en oppgave, er det natur-

ligvis ikke lett å ta opp dette med vedkommende. Og da blir det *måten* jeg gjør det på som blir avgjørende. Og det er kanskje i de mest utfordrende situasjonene i hverdagen at etisk bevissthet på egen væremåte blir ekstra utfordret. Da kan det være i alt fra måten jeg møter enkeltbarn og foreldre i det de kommer til barnehagen på morgenen til hvordan jeg for eksempel tar ansvar eller fraskriver meg ansvar når jeg ser at en kollega krenker et barn gjennom for eksempel ignorering, avvísning eller latterliggjøring.

Et lederansvar

– Det å være leder i barnehagen krever høy etisk bevissthet på hva lederrollen innebærer inn i møte med kollegaer, barn, foreldre og samarbeidspartnere. Spørsmål som kan være relevante i denne sammenhengen kan være: Hvordan snakker vi om barna og deres familier i barnehagen? Hvilke holdninger skal vi som ansatte arbeide for å fremme, og hvilke holdninger ønsker vi å motarbeide? spør Lund. – Hvordan kan vi legge til rette for samarbeid på en slik måte at alle opplever seg hørt og sett? Hva gjør jeg som



Ingrid Lund (ingrid.lund@uia.no) er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder i Kristiansand. Hennes tema på årets tvilskonferanse 25. – 27. september i Lærernes hus i Oslo var *Etiske utfordringer i barnehagen*.

leder når noen ikke fungerer i arbeidet sitt? Hvordan kan jeg som leder legge til rette for etiske refleksjoner i personalgruppa?

– Som leder skal jeg være med på å skape den gode grunntonen i barnehagen der vi kan ta opp ulike aktuelle etiske problemstillinger som oppstår, poengterer hun.

Foreldresamarbeid i fokus

– I samarbeid med foreldre kan våre holdninger og handlinger utfordres. Spesielt i møte med dem som er forskjellige fra oss selv. Det kan være de som har et helt annet syn på for eksempel religion eller barneoppdragelse, på hva som er tillatt og ikke tillatt, hva barn trenger for en god utvikling eller hva som er voksnes ansvar ovenfor barn, sier Lund.

– Det kan også være i utfordrende situasjoner der jeg er bekymret for om barnet er utsatt for omsorgssvikt, fortsetter hun. – Da er den store forskjellen på de voksne i barnehagen som tør å si noe høyt om sin bekymring til rette instanser, og de som ser bort. På de voksne som tar tak i uroen som de kjenner for barnet og barnets omsorgssituasjon og de

som stadig setter vanskelig spørsmål på vent i håp at det «skal gå over».

– Dersom jeg ikke gjør noe som helst i utfordrende samarbeidssituasjoner, men nøyer meg med å snakke moraliserende på bakrommet, da utfordres min etiske bevissthet, fortsetter Lund. – Meningen med det vi gjør som personale er jo å se hele barnet og være en voksen som er opptatt av å fremme barnets gode utvikling. Det gjør vi ikke ved å se bort når ubehagelige spørsmål reises. Iva-retakelsen av barnet er alltid de voksne i barnehagens sitt hovedanliggende.

Alltid. Og da kan et reelt og ubehagelig spørsmål være: Beskytter vi oss selv og foreldrene mer enn vi beskytter barn i enkeltsituasjoner?

Nedkjemp konfliktskyheten

– Dessverre blir vi ofte for konfliktsky og trekker oss unna, sier Lund. – Vi tenker «barnet skal jo snart begynne på skolen og da blir alt annerledes», eller andre bortforklaringer.

Hun arbeider for tiden med et prosjekt om mobbing i barnehagen på oppdrag fra Foreldreut-

valget for barnehager (FUB) og Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG). Forut for dette prosjektet har hun intervjuet ungdom som har droppet ut av skolen, og disse forteller blant annet om sine minner fra barnehagen.

– De husker i krystallklare bilder de voksne som så dem, som trøstet, som tok tak og som handlet for at hverdagen skulle bli bedre. Men de husker også voksne som så bort, så forbi og som definerte dem som «vanskelige» barn.

Utfordringer i utdanningsinstitusjonene

Hvorfor er det slik at barnehagepersonalet ofte ikke klarer å leve opp til det som burde være personalets etiske standarder?

For det første kan en stille spørsmål i forhold til om utdanningene er gode nok til å formidle det som bør være de etiske kravene til barnehagelærere. Vi kan også stille spørsmål om studentene utfordres tilstrekkelig i forhold til etisk utfordrende situasjoner i barnehagehverdagen slik at de kan møte dem på en god måte.

For det andre mener Lund at forbindelsen mellom studiets teori og barnehagens praksis noen gan-

ger ikke er tydelig nok, og at det trengs en bedre dialog mellom studiesteder og barnehager. Når vi anvender aktuelle teorier og forskning til å besvare aktuelle problemstillinger i barnehagen trengs det ett tett samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og barnehagene. Gjennom et slikt tett samarbeid kan teori og forskning bli levende og aktuell, det kan etableres gode debatter og refleksjoner som igjen kan føre til en mer reflektert praksis.

Veien videre

– Vi har mange etiske teorier, men hvordan omgjøre dem, tolke dem, reflektere over dem og gjøre dem meningsfulle slik at de kan lede til gode etiske holdninger og handlinger i praksis? spør Lund.

– Etikkens spørsmål er ikke spørsmål for spesielt interesserte, den angår alle. Den er en del av barnehagehverdagens puls. Og kanskje er det slik at både den enkelte utdanningsinstitusjon og barnehage i enda større grad kunne våge å reise spørsmål og reflektere omkring etiske problemstillinger.

AS/tekst og foto

Glad for å være en del av landets viktigste utdanning

Småbrukersønnen Ole Fredrik Lillemyr fra Orkdal kommune sørvest for Trondheim var nær ved å bli agronom. Det ble likevel til slutt lærerutdanning ved Bodø lærerskole og senere Norges lærerhøgskole i Trondheim. I studiene oppvirket han motivasjonens grunnleggende betydning for utvikling og læring, og siden lekens betydning i den sammenheng. Disse innsiktene tok han med seg til Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning – som det selvsagt het ennå i 1983.

Intervjuer og fotograf: Arne Solli

Lekpedagogikk ble et undervisnings- og forskningstema ved Pedagogisk institutt ved Norges lærerhøgskole (nå inkorporert i Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, i Trondheim) før lærerne ved DMMH utviklet det som studium. Ved Pedagogisk institutt ble Ole Fredrik Lillemyr etter hvert ivrig opptatt av nettopp leken og lekpedagogikken og disses betydning for læring. Ved siden av studiene arbeidet han ved instituttet, der han var i ni år, ispedd ett år som gjesteforsker/gjesteprofessor ved University of Illinois i USA, finansiert av et forskningsstipend fra Norges forskningsråd (den gang NAVF).

– Da DMMH begynte å arbeide med lekpedagogikk, tok de kontakt med meg ved Pedagogisk institutt for å få pensumreferanser, sier Lillemyr.

Ved instituttet deltok Lillemyr også i arbeid med temaet estetiske fag i skolen, han tok selv musikk som fag (spiller saksofon og har vært storbandmusiker), og gjennom dette arbeidet ble han interessert i lek som fag, og da spesielt lekens relasjoner til læring.

– Dette må også sees i sammenheng med at jeg gjennom studiene var blitt svært opptatt av motivasjonsteori, og da særlig motivasjon med forankring i selvpåfatning, sier Lillemyr, som fortsatt gløder for temaet motivasjon.

Veien til DMMH gikk gjennom et vikariat: – Jeg begynte med å undervise i lekpedagogikk på videreutdanning, samt i pedagogikk i førskolelærerutdanningen. Etter hvert ble jeg bedt om å være med på å bygge opp DMMHs hovedfag i førskolepedagogikk i samarbeid

med Pedagogisk institutt ved NTNU, et studium jeg ved DMMH var leder for i årene 1985 – 1988.

DMMHs hovedfag i førskolepedagogikk ble opprettet i 1985; bare Barnevernsakademiet (BVA, senere integrert i Høgskolen i Oslo (HiO)) var tidligere ute med sitt hovedfag i barnehagepedagogikk i 1982. DMMH samarbeidet mye med BVA/HiO om utvikling av disse hovedfagene i denne tiden.

Deretter var Lillemyr DMMHs rektor i ni år, fra 1988 til 1997. I løpet av Lillemyrskortid ble antallet studenter doblet, til ca 750. I dag har DMMH ca. 1300 studenter. Det ble også bygd et nybygg for å få bedre plass ved høgskolen.

– Jeg søkte stillingen som rektor etter oppfordring fra kollegene, sier han beskjedent. – Jeg har imidlertid alltid vært interessert i struktur og forskning og i å oppnå mål gjennom å motivere andre. Jeg opplevde derfor ikke tiden som rektor som noe brudd med mine faglige interesser og min faglige bakgrunn.

Landets viktigste, ifølge Adressa

Rektor Lillemyr ble en gang intervjuet av Adressa – det vil si Adresseavisen, avisen ingen kan være uten i Trondheim om man vil holde seg noenlunde orientert – og overskrifta til det intervjuet ble han så fornøyd med at han klippet det ut og har oppbevart det siden.

– Tittelen i Adressa ble *Landets viktigste utdanning!* Tenk at jeg hadde klart å formidle mine meninger til journalisten på en slik måte at avisa fant at det måtte være en dekkende og relevant tittel!

– Og jeg mener det den dag i dag; førskolelærer- eller barnehagelærerutdanningen er den

viktigste for alle som er interessert i å framfostre nye generasjoner – den er viktigst fordi barns tid i barnehagen kommer først, og fordi det er i barnehagen mye av barnas grunnlag for dannelse legges, fastslår Lillemyr.

Han er ikke bare faglig, men også fagforeningsmessig interessert. Som rektor klarte han sammen med gode kolleger og representanter for styret å kjempe gjennom at de ansatte skulle ha to representanter med stemmerett i DMMHs styre – inntil da hadde de ansatte kun hatt én person observatørstatus i styret. Etter hvert kom det også inn studentrepresentanter med stemmerett.

Motivasjon og lek

Motivasjon er et sentralt pedagogisk begrep for Lillemyr: – Jeg er først og fremst opptatt av de motivasjonsteoriene som understreker personens behov for å være kompetent, som gjør at vi utvikler følelsen av å være kompetente eller dyktige, dette kalles kompetanse-motivasjon.

– Forholdet mellom motivasjon, eller indre motivasjon, og selvpåfatning er et fenomen som er grunnleggende i forhold til barns lek, for barns lek er svært sterkt indremotivert, sier han.

Opptattheten av begrepet motivasjon fanget ham spesielt i tiden han underviste om barns lek på hovedfaget i førskolepedagogikk. Interessen ble så stor at han skrev et kompendium, det kompendiet fikk han et forlag til å vurdere, og resultatet ble boka *Lek på alvor* som kom i 1990.

– Jeg er særdeles godt fornøyd med den tittelen, men det var forlaget som fant på den, sier han. Boka kom i tredje utgave i 2011.

– Vi kan ikke definere lek, skrev jeg i 1990. Det er tvert om karakteristisk for leken at den unndrar seg våre forsøk på å definere den. Jeg synes det er mer hensiktsmessig å forsøke å finne brede og sentrale dimensjoner i leken enn å søke etter elementer som kan inngå i en definisjon.

Lek er nært forbundet med læring, selv om de to er helt forskjellige fenomener. Lek er også tett knyttet til opplevelse, og i moderne læringsteori er læring som begrep gjerne koblet til opplevelse.

Opplevelsen kan ikke planlegges

– Når vi ser opplevelsen som sentral i lærings-



prosessen, ser vi også hvordan god læring blir knyttet til et personlig engasjement. Da vil vi gjerne oppnå en dypere og mer solid læring, sier Lillemyr. – Dypere og mer solid læring gjør at vi i større grad kan tillate oss å være kreative i forhold til det vi tilegner oss i læreprosessen. Da er igjen veien kort til personens tro på seg selv – selvpoppfatning – og motivasjon for videre læring.

– Ut fra det jeg har gjort undervisnings- og forskningsmessig har jeg derfor aldri i egentlig forstand forlatt fagområdene mine. Selv da jeg underviste i didaktikk, holdt jeg fast ved viktigheten av opplevelsen. Som jeg og kollega Frode Søbstad skrev i boka vår om didaktikk, *Didaktisk tenkning i barnehagen* (1993), så kan vi ikke planlegge en opplevelse, men vi kan berede grunnen for den. Vi kan legge til rette, med tanke på at tilretteleggelsen forhåpentlig fører til en opplevelse for barnet – eller for den saks skyld den voksne.

Opplevelsen er typisk for lek, men kanskje ikke like opplagt for læring. Boka *Lek, opplevelse og læring* måtte derfor få akkurat den tittelen. Ikke «Lek og læring», det ville, framholder han, gi inntrykk av at lek og læring er sidestilt, noe som ville vært kontroversielt og lett å angripe.

– Jeg forsøker heller å presentere *opplevelsen* som en bro mellom fenomenet lek og fenomenet læring, en bro som gjør at barnet lett kan veksle mellom lek og læring, lett kan bevege seg fra fenomenet lek til fenomenet læring, og omvendt.

Han forteller om da en journalist og en fotograf fra Adressa besøkte den lille grenda Hauka i Sokndalen i 2008. Der fant de fem barn i alderen fem til elleve år, alle søskenbarn av hverandre, som hadde bygd ei fire etasjers hytte der de likte å leke om sommeren. Avisas utsendte tok bilder av hytta og barna som lekte og og skrev om det i avisa.

– Jeg bygde selv hytter i guttedagene og jeg husker godt den fantastiske spenningen og friheten vi kameratene opplevde i leken. De fem barna i Sokndal hadde sikkert den samme følelsen. Lek med hyttebygging kan jo være både konstruksjonslek og rollelek, og for den del andre former for lek, sett fra den voksnes perspektiv, sier han.

Barn som får leke uten voksnes innblanding (intervensjon) kan la leken utvikle seg på egen hånd på en måte som en pedagog og teoretiker som Mikhail Bakhtin kaller *karnevalesk*, et begrep som er videreført her til lands av blant

andre Kjetil Steinsholt. Barna går så opp i leken at tiden «forsviner». Barna er i leken.

– Mange barn kan delta, og barns medvirkning i leken blir en naturlig del av prosessen, sier Lillemyr, som mener barnehagelærerne kan dra nytte av å observere barna i denne formen for lek, for å høste lærdommer de kan bruke også i tilrettelagte og læringsorienterte situasjoner.

Barnehagen og læring

Det legges nå stor vekt på at man i barnehagen skal legge til rette for gode læringsarenaer for barn. Videre understrekes det at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Dette «doble» læringsperspektivet i barnehagen er interessant og utfordrende, slik Lillemyr ser det, og han mener at her trengs det mer forskning.

– Mange mener læring i barnehagen kan gå ut over barns lek, sier Lillemyr. – Jeg prøver å si at læring i barnehagen må ta utgangspunkt i læring slik den utspiller seg i barnehagens hverdag, og dekke både formell og uformell læring, og læring i både tilrettelagte og spontane situasjoner. Ikke minst må læring i barnehagen ivareta hvordan læring utspiller seg i vennskap og sosiale samspill. Sosial læring er en viktig del av læringen i barnehagen. Vi må se på læring i bred forstand, og gjør vi det, blir det naturlig å se sammenhengen mellom lek og læring og mellom omsorg og læring, og å se hvordan disse alle bidrar til det overordnede, *danning*.

– Læring i bred forstand henger naturlig sammen med danning, mener Lillemyr. – Det andre læringsperspektivet, barnehagen som en lærende organisasjon, har med akkurat de samme forholdene og konstellasjonene å gjøre. Det er viktig at alle som arbeider i barnehagen er engasjert i å skape og dele kunnskap, at de har en felles visjon og at de stimuleres til å se ting på nye måter for å lære noe sammen. Da er man inne på den type kompetansetiltak som foreslås i *Kompetanse for fremtidens barnehage (Strategi 2014 – 2020)*. I denne strategien blir det for første gang gjort forsøk på å beskrive hva myndighetene mener med barnehagen som en lærende organisasjon.

– Det man vil oppnå med alt dette, mener jeg må knyttes til motivasjon, sier han. – Jeg ser det i stor grad som min oppgave å knytte an til motivasjonsteori. Skal vi lykkes i å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon, er vi avhengige av at vi er inspirerte og at vi føler

at vi ønsker å lære noe sammen. Vi må ha gode relasjoner til hverandre, og dét igjen henger sammen med sosial kompetanse og evne til sosialt samspill.

Lillemyr mener den lærende siden er svært viktig for barnehagen, men ikke mer viktig enn å se til at barn også skal *trives* i barnehagen. Følelsen av tilhørighet er viktig for barn, som for voksne. Og selv om det her knyttes an til barnehagen, er motivasjonsteorien det her tenkes på ikke aldersrelatert.

– Mange tror at en del motivasjonsteori kun gjelder små barn, men slik er det ikke, sier han. – De viktigste teoriene på feltet er ikke aldersspesifikke, de har høy allmenngyldig karakter og er av like stor aktualitet for folk i arbeidslivet, for eksempel.

Barnehageforskning

Lillemyr kan se tilbake på en rundt 40 år lang forskningskarriere. For tiden er han leder av forskningssprosjektet *Ledelse for læring. Utfordringer for barnehager i Norge* – se side 10 i denne utgaven. Generelt mener han at norsk barnehageforskning er for lite utbredt og for lite verdsatt.

– Vi ser i dag mange forsøk på forskning rettet mot barnehage og småskole, men ofte ender det opp med at skolerelatert forskning blir prioritert. Heldigvis har barnehageforskningen blitt styrket i senere år gjennom for eksempel programmet *Praksisrettet FoU* i regi av Norges forskningsråd, og gjennom oppfølgeren *Praksisrettet utdanningsforskning*, PRA-KUT. Men selv om vi ser bedring, er det likevel forholdsvis få prosjekter som har handlet om barnehagen og dens innhold.

Lillemyr mener vi har mye å lære av våre naboland når det gjelder barnehageforskning. Han mener det er viktig at de nordiske landene skjeler til og inspirerer hverandre.

Sammenlignet med land utenfor Norden ligger Norge bra an, mener han. Barnehageforskningen i land som USA og Australia foregår i begrensede miljøer. Av og til kan det likevel virke som om norske politikere er mer opptatte av den utenlandske forskningen enn av den norske.

– Generelt har våre politikere for lite kunnskap om norsk barnehageforskning, sier Lillemyr, selv om han tilkjenner dem vilje til å ta til seg den forskningen som finnes. – Vi forskere må nok også bli flinkere til å formidle våre forskningsresultater til politikerne. Vi kan så klart finne god og relevant forskning i USA og Australia, men vi kan ikke uten videre ta forskningsresultater derfra og overføre dem til norske forhold, blant annet fordi den skandinaviske modellen er spesiell.

Bare de tilsynelatende forskjellige engelske termene for «barnehage», som *nursery school*, *preschool* og *kindergarten*, kan være egnet til å forvirre når man leser engelskspråklig faglitteratur. Norske forskere som skriver på engelsk



... opplevelsen (er) en bro mellom fenomenet lek og fenomenet læring, en bro som gjør at barnet lett kan veksle mellom lek og læring, lett kan bevege seg fra fenomenet lek til fenomenet læring, og omvendt»



Intervjuet: Ole Fredrik Lillemyr (68) (olf@dmmh.no) er professor ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i Trondheim. Lærerutdannet ved Norges lærerhøgskole i Trondheim og deretter ansatt som vitenskapelig assistent/amanuensis/stipendiat ved Pedagogisk institutt samme sted til han ble ansatt ved DMMH i 1983. Var med på å bygge opp hovedfagstilbudet ved DMMH fra 1985, og var rektor fra 1988 til 1997. I dag konsentrerer Lillemyr seg om forskning. Han er forfatter og medforfatter, redaktør og medredaktør, av en rekke bøker, flere av dem oversatt til svensk, dansk og engelsk/amerikansk, og han har bidratt med mange kapitler i utenlandske antologier.



Generelt har våre politikere for lite kunnskap om norsk barnehageforskning, ... Vi kan så klart finne god og relevant forskning i USA og Australia, men vi kan ikke uten videre ta forskningsresultater derfra og overføre dem til norske forhold ...»

bruker også ofte nok så forskjellige termer for barnehage. Lillemyr påpeker at *kindergarten* i USA og Australia betegner barnets første år i grunnskolen/*primary school*.

De nordiske landene er forholdsvis like, og barnehagene deres likeså. Vi er opptatt at at barna skal trives og av hvordan barna samspiller med hverandre, ikke minst sosialt. Vi snakker om den nordiske barnehagemodellen (som amerikanerne av og til kaller den skandinaviske), og Lillemyr mener det kan være grunn til å forsvare den nordiske modellen som en særegen modell. Men om den norske er mer karakteristisk nordisk enn den svenske eller danske, vil han ikke gå god for.

Stormurbanisert

Lillemyr fikk aldri gå i barnehage selv, men har fulgt egne barn gjennom barnehagen, og har i mange år hatt barnebarn i barnehage: – Det at det finnes barnehager i dagens samfunn, synes jeg er helt fantastisk!

Han vokste opp på et småbruk i Orkdal, og det var tre eller fire kilometer til nærmeste nabo. Transportmidlet var ofte hest. Nærmeste lekekamerat var en bror som var fem år yngre enn ham selv.

– Så fikk far min en ryggskade slik at vi måtte flytte fra gården. Vi flyttet til industri-tettstedet Orkanger da jeg var sju år gammel i 1952, og der begynte jeg på den store folkeskolen med 400 – 500 elever. På Orkanger var det biler! Jeg bruker å si at jeg ble utsatt for stormurbanisering på Orkanger – litt rart å tenke på i dag, naturligvis.

Han tok examen artium på Orkdal lands-gymnas, og så stod valget mellom landbruks-skole eller lærerskole. Bestefaren anbefalte landbruket, og da var Landbrukshøgskolen på Ås det gjeveste alternativet. Lillemyr gjennomførte i alle fall andre året av to vinterskurset på jordbruksskolen (elever med examen artium slapp den første vinteren), men trass i at interessen for jordbruk og det som spirer og gro-

fortsatt lever i ham, ble det likevel lærerutdanning og universitetsstudier til slutt – og derfra til DMMH der han nå har vært i 30 år!

Barnehagelærerne

– Barnehagelærernes status er de siste tiårene blitt bedre her i landet, både foreldre, lærere og skoleledere ser at de gir viktige bidrag til barnas utvikling og dannelse gjennom barnehagens pedagogikk, sier Lillemyr.

– Likevel ser vi at barnehagen ofte blir salderingsposten når det må kuttes i kommunebudsjettet, og kommunene er jevnt over uvil-lige til å gjøre noe med lønna til barnehagelærerne. Det burde komme et sentralt lønns-initiativ for å få hevet barnehagelærerlønna, sier han.

Han advarer mot å renonsere på den i det store og hele høye kvaliteten som den norske barnehagen gjennom lang tid har oppnådd: – Barnehagens høye kvalitet må ikke bli en sovepute. Vi må kjempe for å beholde og videreutvikle denne kvaliteten – den er alfa og omega for barnas livslange læring og dannelse!

– Barnehagen må fortsatt utvikles til å bli både trivelige arbeidsplasser og faglig gode arbeidsplasser som tilbyr de ansatte spennende og givende oppgaver. Barnehagelærere og andre ansatte deltar naturligvis også selv i det arbeidet.

– Barnehagelærerutdanningen er fortsatt, som jeg fikk hjelp av Adressa til å slå fast, *landets viktigste utdanning!*

Barn som lider under omsorgssvikt

Hvordan oppdage og gi hjelp så tidlig som mulig til barn i alderen null til seks år? Dette var temaet for konferansen *Du ser det ikke før du tror det* 21. august i Oslo.

Av Lene Chatrin Hansen
(tekst og foto)

Barne-, likestillings- og inkluderingsminister Inga Marte Thorkildsen (denne artikkelen handler om en konferanse som fant sted før valget), og også nestleder for Sosialistisk Venstreparti, framhevet behovet for et felles kunnskapsgrunnlag for alle som har sitt virke innen forskjellige barneomsorgstjenester, barnehagelærere inkludert, på konferansen *Du ser det ikke før du tror det*, et samarbeid mellom hennes eget departement og tre til.

Noe av det første hun gjorde fra talerstolen – hun var også konferansens leder – var å dele sin glede over å se så mange i salen, og be alle (ca.750) om å reise seg opp, heve armene, og å forme et hjerte – for å forevige en full sal med folk som ønsker å gjøre en forskjell for de mest utsatte barna. Dette bildet ble så lagt ut på statsrådets Facebook-side!

Må inn i grunnutdanninga

På spørsmål fra Første steg svarer Thorkildsen: – Det vil skal jobbe aller mest med fremover, er det felles kunnskapsgrunnlaget for de som skal arbeide innafor tjenester hvor de møter barn fra null til seks år. Får vi på plass dette felles grunnlaget, og får fremhevet viktigheten av trygg tilknytning, forståelse omkring hvorfor barn oppfører seg som de gjør, og om de alvorlige konsekvensene av

omsorgssvikt – da vi står mye bedre rustet til å samarbeide, forstå hverandre bedre og til å gripe inn i tide.

– Jeg har vært opptatt av at dette skal inn som en del av grunnutdanninga for barnehagelærerne, og at flere skal få et videreutdanningstilbud, og som vil gjøre at flere kan ta et tverrfaglig videreutdanningstilbud, sier hun. – Sånn kan flere tilegne seg den kunnskapen vi mener er så viktig i denne sammenhengen. Hvis vi i tillegg kan få heva andelen pedagoger i barnehagen, samt få flere faglærte, så må jo dette være noe de alle lærer om. Veiledning, og et tett samarbeid med barnevernet, er selvsagt også viktig.

«Money talks»

Thorkildsen sier at det aller viktigste er å opparbeide en forståelse hos myndigheter og politikere for dette vanskelige og viktige temaet: – Det er de som sitter med pengene, og det er ofte slik at «money talks». Dersom de kan forstå hvor avgjørende dette er for de barna det gjelder, for barnas helse, for barnas muligheter til å klare seg i skolesystemet, for deres muligheter til å bli voksne som senere kan skaffe seg egen inntekt, og for å bli gode foreldre selv, så er det et skritt på veien.

Thorkildsen er opptatt av det som også Magne Raundalen med flere påpekte på konferansen, nemlig at barndommen har en egenverdi. Det er altså flere dimensjoner som må forstås av de



Fire departementer arrangerte konferansen som ble ledet av Inga Marte Thorkildsen.

som skal arbeide med små barn. Det er en generasjonsgjennomgripende effekt av vold og omsorgssvikt, og vi må opparbeide en forståelse for at det har betydning for alle ledd i disse barnas barndom og oppvekst.

– Kanskje må vi få politikere til å hospitere i barnehagene, sier hun. – Det er heldigvis en del av oss politikere som er småbarnsforeldre, og vi ser det jo – jeg vet jo hva som er viktig for meg når jeg leverer ungen min i barnehagen. Det er jo at det er noen voksne som bryr seg om ham, som jeg er trygg på og som jeg ser at han er trygg på – som også er stabile tilstede, at ikke det er utskiftninger, og at de kan faget sitt, sånn at det ikke bare blir en oppbevaringsplass.

Kjerne-spørsmålet

Hvilke tegn og symptomer skal vi se etter for å oppdage barn som er utsatt for omsorgssvikt? Dette var kjernespørsmålet som var tema for konferansen *Du ser det ikke før du tror det*, og i konferansetittelen ligger også det kanskje viktigste premisset for å kunne besvare spørsmålet.

Konferansens formål var å rette blikket mot barn som utsattes for vold og seksuelle overgrep – hva slags tegn og symptomer skal vi se etter? Hvordan skal fagfolk, barnehagelærere inkludert, samarbeide for å kunne yte tidlig hjelp til utsatte barn? Hvordan snakke med barn og foreldre om dette vanskelige temaet?



Arrangører var Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet, Justis- og beredskapsdepartementet, og Kunnskapsdepartementet. Konferanseleder var Inga Marte Thorkildsen.

Blant initiativtakerne til konferansen er professor emerita Kari Killén (tilknyttet Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA), og Tore Nyseter (Killéns mann), tidligere spesialrådgiver i KS. Barnepsykolog Magne Raundalen (Senter for krisepsykologi i Bergen), og forskningsdirektør Terje Ogden (Senter for studier av problematferd og innovativ praksis) var blant innleggsholderne.

Estetikk og trivsel

Prosjektet *Searching for Quality* skal undersøke hva gruppestørrelse og estetisk læring betyr for de minstes trivsel i barnehagen.

Prosjektleder er professor



Leif Hernes (bildet) ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Ifølge Norges forskningsråds nyhetssider på nett skal prosjektet vare til 2017. 1000 barnehager over hele landet skal delta i en spørreundersøkelse, og 1500 foreldre skal intervjues om synet på alt fra struktur og kontakt med barnehagen til miljø og estetisk læring. Prosjektets tre hovedmål er å måle barnehagekvaliteten, gjøre kvalitative dybdykk i barnehagehverdagen, og framskaffe mer kunnskap om estetiske læringsprosesser.

– Vi opplever den største barnehageutbyggingen noen sinne. I dette oppstår mange nye måter å organisere barna på når det gjelder gruppestørrelser og alderssammensetning. Dette kan

ha pedagogiske så vel som rent bygningsmessige begrunnelser, og det påvirker også innholdet i barnehagen, sier Hernes på nyhetssidene.

– Vi vet lite om kvaliteten og trivselen i barnehagen for de mellom null og tre år, sier Hernes. – Samtidig er kvalitet et veldig sammensatt begrep og vanskelig å behandle som én ting. Vi vil utvide kvalitetsbegrepet og se på flere måter å forstå og tenke kvalitet på.

Prosjektet finansieres med midler fra Forskningsrådets program *Praksisrettet utdanningsforskning* (PRAKUT).

Kvalitetsprisen 2013

Etterstad barnehage er tildelt NFFBs Kvalitetspris for 2013. Prisen er på 30 000 kroner samt et diplom, og den ble i år utdelt for 10. gang.

NFFB (= Norsk Forening til fremme av Forsorg for Barn) hadde mottatt søknader fra 12 kandidater før årets tildeling.

Det er barnehager i Oslo og Akershus som kan søke. Årets vinner, Etterstad barnehage i Oslo, nådde opp foran tre kommunale og åtte private barnehager.

I tildelingsbrevet, som er undertegnet av NFFBs leder Ellen Os og nestleder Unni Bleken, heter det at Etterstad barnehage får Kvalitetsprisen 2013 for sitt målbevisste arbeid over mer enn 20 år med å styrke barns lek gjennom vektlegging av kunst, kultur og kreativitet i en allsidig og målrettet sammenheng.

Det hører med til sjeldenhetene at NFFB mottar søknader til Kvalitetsprisen som utmerker seg gjennom en så langvarig satsing på det helt sentrale punktet i barnehagepedagogikken; leken, og dens unike plass i barnehagebarns utvikling og læring. Vi har merket oss at barnehagen også har som mål at de voksne finner tilbake til sin egen lekenhet i skapende samvær med barna, heter det i brevet.

Arbeidstidsavtalen

14. august møttes Utdanningsforbundet og KS til forhandlinger om barnehagelærernes arbeidstidsavtale, men resultatet ble brudd. Avtalen skal nå behandles i sentral nemnd med første møte 15. oktober.

For Utdanningsforbundet er det særlig viktig å få på plass minst fire timer individuell planleggingstid per uke for den enkelte barnehagelærer, slik Hege Valås, sentralstyremedlem og leder av kontaktforum barnehage, og seniorkonsulent Anne Carlsen i seksjon for forhandlinger, sier i Første steg nr. 4/2012.

KS på sin side vil at barnehagestyrerne skal ha styringsrett over hele arbeidstiden.

I november 2010 skulle arbeidstidsavtalen også forhandles, men resultatet ble brudd 15. november.

Dagens avtale ble til i en nemndskjennelse av 31. mai 2011.



Hege Valås (t.v.) og Anne Carlsen forhandler barnehagelærernes arbeidstidsavtale mot KS (foto: Arne Solli)



Tvil 2014

planlegges nå og arrangeres i Bergen neste høst. Info på www.tvil.no

Retting

I en bildetekst på side 5 i nr 2, i reportasjen *Tverrpolitisk enighet om samisk barnehagepolitikk* har en person fått et navn for mye. Hennes korrekte navn er Anne Lise Hætta. I bildeteksten står feilaktig navnet Skum foran Hætta. Første steg beklager. **Red**



Hundre språk

i Ruseløkka barnehage

Her følger en beretning om Reggio Emilia-inspirert prosjektarbeid i Ruseløkka barnehage i Oslo. Forfatteren vektlegger at vellykket prosjektarbeid er avhengig av tid – tar vi oss ikke tid nok, blir resultatet ofte ikke vellykket! Barna i Ruseløkka barnehage studerer både de hundre språkene i Joan Mirós kunst, i Bob Dylans musikk, og i bevegelsene til fotballspillerne i den engelske klubben Arsenal.

Av Astrid Manger

Foto: © Ruseløkka barnehage, Astrid Manger og Scanpix

Som pedagogisk veileder og pedagogist ser jeg at dette tredje året med prosjekt som arbeidsmåte i Ruseløkka har gjort barnehagen som organisasjon mer og mer synlig og tydelig, både for barn og foreldre, for eiere, for pedagogiske medarbeidere, og ikke minst for pedagogene i barnehagen. Gjennom daglig arbeid med prosjektets tema ser en at «alt henger sammen med alt»: Hvis ikke menneskene i barnehagen er til stede der barna er og vet hva som er daglig arbeid i henhold til våre styringsdokumen-

i en kulturbarnehage



Musikk og dans
i Miró-inspirerte
kulisser.

ter, hvis ikke rommet er godt planlagt og tilrettelagt for aktiviteter i valgte tema, hvis ikke tidsbruken er nøye gjennomtenkt, hvis ikke ulike verktøy og materiale finnes, så vil barn heller ikke kunne få et optimalt leke- og læringsutbytte i barnehagen og de voksne vil heller ikke få øye på de hundre ulike språkene som barn viser dem.

Jeg tillater meg her å vise til min forrige artikkel fra Ruseløkka barnehage, *En Reggio Emilia-inspirert kulturbarnehage i Vika*, som tok for seg barnehagens egen Joan Miró-ut-

stilling, det vil si en utstilling av kunst laget av barna etter inspirasjon av den store spanske kunstneren Miró (1893 – 1983). Denne artikkelen er på mange måter en oppfølger til den artikkelen som stod på trykk i nr. 3/2011.

Sammen med pedagoger, atelierister (kunstfaglig utdannet), og pedagogiske medarbeidere, og med styrer og barnehageeier som hele tiden med stor entusiasme ønsker å synliggjøre ståsteder og interesser, går arbeidet videre, med de stopp, steg til siden og også steg tilbake som et slikt prosessarbeid alltid vil være kjenetegnet av.

Ettersom det nå ble tydeligere at nye ideer kan inngå i ethvert nytt tema, var det også enklere å tenke at det planlagte treårige prosjektet skulle videreføres, med stor åpenhet for alle de hundre nye innspill som måtte komme. Barnehagen skulle altså arbeide videre etter metaforen *Et barn har hundre språk*. Juan Miró og *kunstens hundre språk*, etterfølges av *Bob Dylan og musikkens hundre språk*, som igjen tas videre til Londons fotballklubb Arsenal og *kroppens hundre språk*. Disse tre temaer skal nå sammenfattes i et fjerde års tema for å «lande» alt som er gjort til nå: *Året rundt med barns hundre språk – inne i Ruseløkka barnehage og ute i parken vår*.

De fire årstidene og sansene våre skal ha spesiell oppmerksomhet i arbeidet, i tillegg til de sju fagområdene i rammeplanen. *Parken vår* kommer som en ekstra satsing ettersom barnehagen er med som en av fem barnehager i Frogner bydels fellesprosjekt med samme navn – der er jeg også inne som veileder av styrerne, en pedagoggruppe og enkeltbarnehager.

Ekstern veileder og barnehagens organisasjon

Som ekstern veileder for pedagoger og medarbeidere i enkeltbarnehager ser jeg svært tydelig at det i daglig arbeid med prosjekt og ulike tema er viktig å tenke pedagogisk arbeid som en helhetlig prosess som er tydelig for alle som inngår i barnehagens organisasjon.

Mennesker i barnehagen, det pedagogiske arbeidet, de ulike rom og innhold i rom ute og inne, disponering av tiden gjennom dagen, er strukturelle deler av det pedagogiske prosjektets verdier og valg. Det handler om en organisasjon som bygger et nettverk av valg og deler ansvar på administrativt og pedagogisk nivå. Gjennom å synliggjøre barnehagens muligheter, kvalitet og daglige praksis vil en også sikre identitet, stabilitet og trygghet for barn og for hele den pedagogiske virksomheten. Barnehagens pedagogiske prosesser må alltid foregå i hele barnehagens organisasjon, der mennesker, tid, rom og verktøy er i spill, ikke i konkurranse med hverandre. Hele personalet i barnehagen har et fellesansvar for at barnehagens oppdrag blir fulgt, og at våre lokale og sentrale styringsdokumenter blir

Til leseren

Jeg har ikke dine svar, de som er de riktige i din sammenheng, men jeg har mine erfaringer og jeg har noen innspill fra disse erfaringene som jeg vil dele med dere. Kanskje kan dette lede til nye spørsmål og nye svar fra dere, i et kollegialt samarbeid der alle har lik verdi, men ulike ståsteder.

Det er dette som gjør vårt pedagogiske arbeid og dialogen om dette til en reflekterende praksis, og som kan gjøre dokumentasjon til et refleksjonsverktøy for videre utvikling av virksomheten i daglig samvær med kolleger, barn og familier. **Astrid Manger**

daglige verktøy for det som skal foregå i virksomheten. Å samle temaer i et større prosjektarbeid vil kunne sikre denne helheten.

Styrer (daglig leder) er barnehagens øverste leder og ansvarlige i ethvert prosjekt. Når et prosjekt planlegges må styrer og det pedagogiske teamet på et tidlig tidspunkt avgjøre hvem som har løpende ansvar for planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av det pedagogiske arbeidet som en er blitt enige om skal kjennetegne barnehagen og synliggjøre barnehagens identitet. Det er pedagogenes ansvar å legge en strategi for hvordan pedagogiske verktøy, styringsdokumenter, skal brukes, for eksempel hvordan bruker vi rammeplanens temahefter og egen årsplan i det daglige arbeidet. Hvordan finner vi ut mer om oppdraget vårt? Slik vil alle i organisasjonen få være medvirkende i arbeidet, eller som vi ofte har understreket som viktig: alle må få eie arbeidsprosessene.

Personalet i barnehagen møter barna med bakgrunn i eget ståsted, egne erfaringer og egne forestillinger. Dette, sammen med alle styringsdokumenter, er utgangspunktet for å kunne se barnet og se til at barn blir tilbudt lek og læring i gode og meningsskapende sammenhenger.

Lettere for familiene å følge opp

Med sine ulike forutsetninger jf bakgrunn, erfaringer, kompetanse, kunnskaper og interesser, er barnas familier avgjørende medspillere, og medvirkere i det daglig barnehagelivet. Hvordan kan vi på best mulig måte ivareta dette og sikre foreldre den medvirkning de har krav på?



Om artikkelforfatteren: Astrid Manger (mangeras@online.no) er barnehagelærer, pedagog og prosessveileder, og i disse egenskapene har hun forelest, holdt kurs og veiledet i barnehager over hele landet i en årrekke. Hun er også reiseleder for norske barnehagelærere som deltar på det svenske Reggio Emilia-instituttets studieturer til Reggio Emilia i Nord-Italia. Astrid Manger hadde artikkelen *En Reggio Emilia-inspirert kulturbarnehage i Vika* på trykk i Første stegn nr. 3/2011 (foto: Arne Solli).



Jenta nedtegner sine inntrykk av musikkens og Mirós mange språk gjennom ett av sine egne.

Ivrig i arbeid med en (ung!) Bob Dylan i bakgrunnen.

Jeg hadde en samtale med en mor til tre barn i Ruseløkka barnehage. Vi snakket om prosjekt og tema, og det at barna nå arbeider med bestemte fellestema over lang tid. Hun fortalte meg at de som familie hadde blitt mye mer opptatt av det faglige innholdet i det barna holdt på med. De visste også det de var mest opptatt av tidligere, nemlig at barna skulle ha det trygt og godt, nå ble ivarettatt samtidig som de fikk med seg mye ny kunnskap, kunnskap som de som familie kunne utvikle og videreføre sammen. Barna var nå mye mer tydelige i fortellingene om ulike aktiviteter, og de kunne beskrive ulike aktiviteter og sette ord på relaterte ting de møtte hjemme og ute på byen, enten det handlet om billedkunst eller musikk.

De opplevde som foreldre at de kunne delta i barnas daglige barnehageliv på en helt ny måte. Når et tema varer over tid og fordypes på ulike måter, er dette noe som selvsagt gjør det lettere for familier å følge opp. Når i tillegg den dokumentasjonen de møter i barnehagen handler om et på forhånd bestemt tema som blir belyst ut fra mange ulike ståsteder, kan foreldre, søsken og besteforeldre følge opp og støtte barnet på ulike veier videre, med egen kompetanse og interesser som viktige tillegg.

Læringsmiljøet, både ute og inne, skal ønske barn velkommen til lek og læring sammen med venner. Vi må planlegge og tilrettelegge for at barn skal kunne leke og lære i sammenhenger som både skaper mening og er meningsskapende for det enkelte barnet og for hele barnegruppen.

Er de rom vi tilbyr barn tydelige nok og tilrettelagt slik at barn vet hva de kan gjøre i rom, enten det er inne eller ute? Hva vil vi egentlig at barn skal leke og lære i vår barnehage, og tilbyr vi ulike verktøy for ny lek og læring? Har barn muligheter til å være ekstra kreativ i de ulike rom, til å vokse «hodet høyere»?

Spørsmålet om tiden er ofte vanskelig, og tiden blir til noe som aldri er tilstrekkelig for alt vi ønsker å gjøre. Det er viktig å tenke på

at tiden er så kort eller lang som vi, sammen med kolleger, får den til å være. Men, som trøst, tiden er der hver dag, og ny tid tilkommer hele tiden. Har vi det litt for travelt i vårt møte med barn? Har barn problemer med tiden? Det viktigste arbeidet pedagogene kan gjøre er å kartlegge tiden, hvordan den er disponert og brukt i barnehagens hverdag. Hvordan er dagen vår lagt opp, har vi en fast timeplan, eller er vi fleksible? Hvorfor mener vi at barn må være ute/inne spesielle tider på dagen? Kartlegg de hundre ulike spørsmål om tiden, og prøv å finne svar i din egen praksis.

For at barn skal kunne lære og leke må det finnes tilgjengelige verktøy, både de som er definerte for spesielle formål og udefinerte slik at de kan brukes til det barn mener er riktig for dem, akkurat nå. Skal barn kunne bruke sin kreativitet og sine skapende evner må materialet være rikt og mangfoldig, ikke bare forutbestemt for spesielle aktiviteter. Barn skal kunne velge innenfor de rammer som pedagogene har planlagt og tilrettelagt for, blant annet, med rammeplanens fagområder som bakgrunn. Vi må kartlegge hvilke verktøy vi til enhver tid har, og hvordan vi bruker disse, i vårt daglige arbeid i barnehagen. Hvor har vi plassert de verktøy som barn kan komme til å få bruk for i et tema, slik at barn er og blir medvirkende i egne valg? Hvilke verktøy bruker vi selv?

Prosessene som tar tid

Etter å ha vært sammen med Ruseløkka barnehage gjennom mange år og mange prosesser, og etter å ha opplevd arbeidet med temaet *MIRO, kunstens hundre språk* som svært vellykket, var starten på et nytt barnehageår ekstra spennende. Et nytt fokus og ny oppmerksomhet, skulle nå settes i det overbyggende treårige prosjektet *Ruseløkka barnehage - kulturbarnehagen i Vika*, nå skulle nemlig *Bob Dylan og musikkens hundre språk* være hovedtema. Vi skulle altså ikke «finne på» et nytt tema eller begynne på «noe annet», vi skulle



følge videre tankene vi hadde stått i hele forrige barnehageår – men vi skulle nå flytte vår faglige og mentale oppmerksomhet fra billed- og skulpturkunstens hundre språk til musikkens hundre språk.

Det ble mer komplisert enn vi hadde forestilt oss, i alle fall når jeg ser tilbake på noe av det som ble sagt ved oppstarten: «Det er så mye vanskeligere med musikk! Kunst (maling, skulptur) er mye enklere å se!» «Vi kan ikke så mye om musikk.» «Jeg kan ikke spille noe



instrument!» «Jeg kan ikke synge!». «Hvordan skal vi synliggjøre musikk?» «Skal vi bare jobbe med lyd nå da?» Dette er bare noen få eksempler på forestillinger vi måtte ta tak i før vi kunne gå inn i nytt tema.

Vi måtte finne frem til noen sentrale spørsmål innenfor temaet, vi kunne ikke bare lete etter og finne alle svar! Vi måtte «leke med» spørsmål som: Hva er musikk for barn? Hva er lyd?

Vi måtte i gang med grundige diskusjoner

om og forberedelser til hva vi tror at barn kan komme til å ville gjøre innenfor temaet musikk og bevegelse. Hva vil vi ha lyst til å gjøre? Hva er viktig bakgrunnskunnskap for oss som pedagoger i dette temaet? Hvilke verktøy mangler vi?

Vi kunne altså ikke ta oss lite tid og bare straks starte opp med en «finne på-stund» med hva vi kan gjøre, lage, vise frem. Vi måtte ta noen valg, samtidig som vi måtte tenke oss andre mulige veier som barna kunne komme

til å vise oss! Altså: vi måtte tenke mye på en gang, men denne gang for å bli tryggere på oss selv i forhold til temaet og for å kunne være mer lyttende til barnas innspill og ideer.

Å arbeide prosjekterelatert er ikke å ha et program klart på forhånd, men å se alle muligheter i ulike prosesser vi kommer inn i. Hvordan satte vi oss i relasjon til Miró? Hvordan skal vi bli kjent med Bob Dylan? Hvordan beveger fotballspillerne i Arsenal seg?





Besitter også spillerne på London-klubben Arsenal hundre språk i sine bevegelser? De er i alle fall en del av et prosjekt i Ruseløkka barnehage. Her ser vi et øyeblikk i Arsens Premier League-kamp mot Wigan Athletic i mai i år – Arsens Theo Walcott, flygende i lufta, scorer.

Å lære av det en har gjort tidligere

En må hele tiden «gå tilbake» for å forstå det som ligger foran. Det er gjennom å se tilbake på arbeidet med tidligere temaer at en oppdager nye måter å se ting på, og slik kan vi finne frem til de beste måtene å arbeide på. Igjen handler det om å «legge seg tett inntil barna med deres hundre språk for å finne veien videre i prosjektet, og ikke bare haste videre! Vi har ofte hodet fullt av tanker og ideer og har lyst til å starte med en gang. Husk: barn har det som oftest ikke travelt!

I Ruseløkka barnehage måtte vi gå tilbake å se på hvordan Miro-prosjektet ble startet opp før vi kunne ta fatt på et prosjekt om Bob Dylan. Vi måtte finne frem til hva vi diskuterte, hva vi hadde tenkt, og hva som ble forandret, hva vi hadde av litteratur.

Senere måtte begge disse temaene sees tilbake på før Arsenal og kroppens hundre språk kunne undersøkes og forskes på, blant annet gjennom å observere og dokumentere barns møte med ball. Alt dette krever selvsagt en grundig dokumentasjon av de pedagogiske prosessene gjennom hele arbeidet, ikke bare dokumentasjon av det barn holder på med.

Noe av det viktigste i Ruseløkka barnehage har vært å etablere en reflekterende praksis der en sammen med kolleger kan skape rom for en levende og kritisk diskusjon om eget pedagogiske arbeid og forutsetningene for dette arbeidet. Det ble viktig å våge å utfordre hverandres tanker uten å være opptatt av å kritisere og å hevde egne svar og løsninger.

Vi må hele tiden øve på å være i lyttende samtaler med kolleger og med barn! «Å lytte er å ta pause fra egne meninger», sa Veia Vecchi. Jeg tror at det å lytte til Den Andre som en som har akkurat like gode forslag som det en selv har, er noe vi alle må øve oss mye

på, slik at vi sammen kan finne hundre gode løsninger og hundre nye spørsmål og undringer.

Prosjekt som daglig arbeidsmåte

Når vi studerer barnehagevirksomheten i Reggio Emilia, ser vi at det som legges til grunn for alt pedagogisk arbeid er en «prosjekterende» måte å arbeide på. «Prosjekt» er et arbeidsverktøy som skal synliggjøre hele organisasjonen. «Prosjektarbeid er at de voksne; pedagoger, atelierister, pedagogister, legger frem innledende hypoteser for å forsøke å få en dypere forståelse for et område eller emne. Prosjektets hovedtema bestemmes derimot av arbeidet med barna og de voksnes oppmerksomme analyse av det som skjer underveis», sier Reggio Emilia-pedagogisten Veia Vecchi.

Å arbeide med et tema i prosjektform er altså å arbeide kollegialt i en lokalt reflekterende praksis. Både i Ruseløkka barnehage og i andre barnehager erfarer jeg at en slik praksis ofte kan være vanskelig å innarbeide i organisasjonen. Det blir fort en opplevelse av at «prosjektet kommer i tillegg til alt annet, som vi også må gjøre». Vi er så raske til å ta avgjørelser, til å skynde oss videre uten å bruke nok energi og tid på å strukturere for samarbeid med kolleger. Hvorfor har vi det så travelt? Hvorfor er vi så enormt opptatt av at tiden ikke strekke til, og at det er «så mye annet som vi skulle ha gjort». Hva er alt dette «andre»?

Husk: Vi har tid, hver dag, hver uke, hver måned, – men vi må selv ta ansvar for hvordan og til hva vi skal bruke denne tiden vår. Som pedagoger i en barnehage har vi selv ansvar for at det som barnehagens oppdrag og våre styringsdokumenter legger føringer for blir utført gjennom barnehageåret. Men ingen har sagt til oss at vi skal gjøre alt sammen, samti-



dig og med an gang. Jeg vet at dette kan høres provoserende ut, men om vi sier dette til oss selv og til hverandre, vil vi snart oppleve «alt» litt enklere, og i et kollegialt samarbeid og fellesskap kan vi så videreutvikle vår egen pedagogiske virksomhet.

Når vi som pedagoger står i en stadig pågående pedagogisk prosess, skjerper vi våre måter å lytte og å se på, samtidig som hele vår barnehageorganisasjon blir tydelig og synliggjort. Gjennom å sammenligne, se på likheter og ulikheter, og å se på våre tidligere sammenhenger, kan vi kanskje bedre forstå og oppfatte de prosesser som foregår i vår egen praksis, akkurat nå. Vår evne til å oppfatte noe fungerer nemlig bare ut fra å se på ulikheter.

I Reggio Emilia sier en at en 'god' pedagog må ha kunnskaper om hvordan hjernen fungerer for virkelig å kunne forstå hvor unike vi er som mennesker. Hvorfor reagerer vi på ulike måter følelsesmessig og kroppslig, og hvordan henger dette sammen med det å oppleve og med våre erfaringer? Hvorfor og hvordan assosierer vi ulikt på grunn av for eksempel kulturell og sosial bakgrunn? Vi vet at vi ser ulikt på ting, at vi liker forskjellige ting, lukter, musikk, bilder. Hvor sterkt tar vi dette med når vi planlegger for barn – forskjellige barn?

Å prosjektere betyr å forberede og å tenke gjennom det som vi planlegger å gjøre, før vi begynner å gjøre det. «Hva kan komme til å skje, med barn og med voksne?» I barnehagene i Reggio Emilia benyttes uttrykket *progettazione* om denne prosessen. Jeg spurte en gang Barbara Quinty, atelierist i førskolen Bruno Munari, om hun kunne fortelle meg hva hun mente med uttrykket *progettazione*.

Barbara hentet to store ringpermer, la disse foran meg på bordet og sa: «Her er alt det vi på forhånd snakket om og tenkte at vi kunne



Ludvig (4 ½) har
skjønt viktigheten
av å øve!

komme til å få bruk for i det nye prosjektet vi ønsket å gå i gang med. I tillegg er her plass til alt det som vil komme til å dukke opp som spennende underveis. Så må vi velge ut det som vi kan bruke sammen med barna!»

For meg ble dette et «rundkast», eller en «pedagogisk kullerbytta» som Karin Wallin kaller det, noe som satte ideer og tanker på plass, og i relasjon til hverandre.

Dokumentasjon, refleksjon, diskusjon

Barnehagens fundament hviler på de demokratiske verdiene. Pedagogene i våre norske barnehager er stort sett svært bevisste på og flinke til å synliggjøre dette i barnas hverdag. Begrep som vi ofte bruker i barnehagesammenheng er at barn skal få oppleve verdien av å få kjenne seg selv som et subjekt, å få kunne få føle seg velkommen, å få være delaktig og medvirkende, å få kunne se ulikhet som en verdi.

Inspirert av barnehagene i Reggio Emilia har pedagogisk dokumentasjon også i Ruse-løkka barnehage blitt et mye brukt verktøy for å kunne reflektere over egen praksis. I tillegg er dette verktøyet brukt som en måte å opprette en relasjon til oss selv, til kolleger, barn og foreldre og til verden omkring oss. Vi snakker ikke her om et foto av noe som har skjedd i arbeidet med barn, men om et dokumentert grunnlagsmateriale for pedagogers refleksjon over noe som kan komme til å skje videre i barns lek og læring. Vi snakker om «å legge barn og deres aktiviteter på bordet» for å kunne reflekterer videre over barns aktiviteter og deres bygging av kunnskap gjennom lek og læring.

Det foregår stadig en spennende (og frustre- rende?) diskusjon i barnehagene rundt om i Norge om hvordan man skal arbeide med

dokumentasjon, pedagogisk dokumentasjon og refleksjon. På et internasjonalt kurs i Reggio Emilia ble det sagt følgende: «Ingen må tro at de kan gå på et kurs eller lese en bok for å lære seg alt om dokumentasjon og refleksjon!» Der satt vi, Ann Åberg, Malin Kjeler, Majs Lindskog og jeg; fire pedagoger fra Sverige og Norge som alle arbeider som veiledere og forelesere om nettopp dokumentasjon og refleksjon! Kvelden ble lang og heftig diskuterende!

Vi ble omsider enige om at vi kunne fortsette å holde kurs i dette, men med en mye sterkere presisering i forhold til at alt du ønsker å forbedre og utvikle i egen barnehagepraksis må du øve på i nettopp din egen praksis. I tillegg vil det alltid være viktig å måle denne praksis opp mot andres praksis og perspektiv, ny kunnskap og teori, ny forskning, erfaringsveksling, observasjon av barns aktivitet, og så videre.

Dokumentasjon er vanskelig

Det handler om det Ludvig på 4,5 år så alvorlig og intelligent svarte meg da jeg spurte om hvordan han hadde blitt så flink til å tegne: «Man må bare øve og øve og øve og øve og øve, og så øve!»

Dokumentasjonsarbeid er vanskelig! Det er et stort konsentrasjons- og tålmodighetsarbeid som krever mye tid og nøye gjennomgang av daglig pedagogiske praksis. Vi må nemlig ta noen valg og blant annet bli enige om hva er det vi vil reflektere over? Hvilken dokumentasjon skal vi bruke for å finne ut det vi sier at vi undrer oss over? Hva vil vi som pedagoger vite om barn og læring?

Det handler om å lytte til barn og kolleger, hva de sier og hva de gjør, for å kunne finne frem til gode arbeidsmåter i vår egen barnehage. Dette betyr at vi må være «tett inntil» barn så mye som mulig, ikke for å fortelle barn

hva de skal gjøre, men for å lytte til hva de faktisk gjør. Vi må lytte til barns hundre språk slik at vi kan bruke dette i planlegging og tilrettelegging slik at barn kan få benytte sine erfaringer, sin intelligens og sine forutsetninger på en best mulig utviklende måte!

Som Loris Malaguzzi i Reggio Emilia sa: «Barn er intelligente hvis ... og dette hvis handler om dere som arbeider med barna.»

Malaguzzi (1920 – 1994) sies å være den som skapte Reggio Emilia-pedagogikken. Han var selv fra Reggio Emilia-provinsen i Nord-Italia, han utdannet seg til lærer og psykolog, og begynnelsen legges gjerne til 1963 da den første kommunale barnehagen for tre- til seks-åringer ble etablert der.

Still mange flere spørsmål

I Første steg nr. 1 i år ble igjen temaet dokumentasjon tatt opp, blant annet gjennom å se på ulikheter i pedagogers arbeidsmåte i Italia og i Norge. Det er viktig å notere seg det Antoinette Benedicte Roberg skriver i sitt Synspunkt *Et kritisk blikk på Reggio Emilias pedagogiske dokumentasjon – Reggio Emilia og Norge* i Første steg nr. 1 i år: «Norske barnehager må finne en arbeidsmåte som passer i deres kontekst.» Her ligger kanskje kjernen til det å klargjøre sammenhengen observasjon, dokumentasjon og pedagogisk refleksjon.

Pedagogene må nøye studere sin egen pedagogiske sammenheng slik at den kan bli satt ord på og konkretisert, og at pedagogiske refleksjonen kan bli et verktøy som fører til en mer synlig praksis. Slik vil hele barnehagens organisasjon og dens pedagogiske virksomhet også bli synlig og utvikles.

I mitt arbeid som veileder rundt om i norske barnehager er det alltid viktig for meg å be pedagogene om å konkretisere og sette ord på egen praksis. Jeg møter hele tiden flinke pedagoger som sier: «Det høres så enkelt ut når du sier det!» Ja, det er alltid enkelt når vi sier det, det vil si når vi setter ord på egen praksis, eller som de sier i Reggio Emilia: Vi arbeider i og med en lokalt reflekterende praksis.

Vi må stille oss selv mange flere spørsmål: Hva er det som skjer i barnas hverdag, her hos oss? Hva er det vi ønsker å vite om barns lek og læring? Hva er det barn sier, gjør, peker på, som vi tenker er viktig, uansett hvilket tema vi er opptatt av? Vi må sikre våre pedagogiske valg i arbeidet med barn, sikre at det vi som pedagoger har tatt stilling til blir fulgt opp, på hundre ulike måter. Vi må bruke kunnskapen, erfaringene og styringsdokumentene vi har tilgjengelig, slik at vi sikrer en synlig utvikling av virksomheten vår, i den sammenheng vi befinner oss i.

La deg provosere

Pedagogisk dokumentasjon er en integrert og strukturert del av de pedagogiske teoriene og gir verdi til hvordan barns og voksnes ➔➔

læreprosesser kan «se og høres ut», både når det gjelder individuell læring og læring i gruppe. Ved hjelp av observasjon finner vi eksempler til leke- og læreprosessene. Gjennom dokumentasjon, å ta valg, blir våre og barns prosesser gjort tydelige, synlige og mulige å vurdere for videre å kunne resultere i et felles eie. Barnehagens pedagogiske virksomhet vil få sterkere betydning om den dokumentasjon som utføres i løpet av arbeidet løftes til et metanivå og refleksjonen til en metakommunikasjon (se Gregory Bateson). Slik kan det som skjer, studeres enda nøyere, gis mening, reflekteres over og tolkes på nytt, på en lyttende og konfronterende måte, og med innspill fra ulike synsvinkler og ståsteder.

Malaguzzi sa ofte: «Det er fordi jeg har latt meg provosere at jeg har utviklet meg videre.» Klarer vi å lytte til andre slik at tankene og ideene våre provoseres i vår daglige virksomhet? Eller er det slik at vi arbeider med konsensus som mål, at vi helst ønsker at alle skal være enige hele tiden?

Roberg forteller videre i sitt innlegg om egne opplevelser fra et barnehagebesøk i Guastalla. Jeg kjenner ikke til arbeidet i barnehagene i denne byen (som ligger ca én times togreise nord-øst for Reggio Emilia), men jeg har vært så heldig at jeg, gjennom mange år som norsk medarbeider ved Reggio Emilia-instituttet i Stockholm har fått besøke barnehager i byen Reggio Emilia flere ganger. Jeg har også fått gjentatte muligheter til å se og lytte nøye til hva pedagogene der arbeider med i løpet av en barnehagedag.

«Om igjen» i en hensikt

Det er mye å se og mye å «ta inn» på et besøk i disse barnehagene. Det å studere de voksne i direkte arbeid med barna er noe jeg har viet særlig oppmerksomhet de siste årene. Det jeg opplever er at jeg, med mitt blikk, ser er at de hele tiden arbeider helt *nær* barna, tett inntil der det skjer noe med barn, både gjennom å bruke dokumentasjon som et aktivt verktøy og gjennom å samtale med barna når de er inne i ulike aktiviteter!

Jeg har også, akkurat slik Roberg forteller om, opplevd at pedagoger har bedt et barn om å gjøre om igjen en aktivitet slik at de kunne få dokumentere bedre. Jeg ble, akkurat som Roberg, svært forundret over dette og tenkte at det stemmer ikke med det jeg har hørt om blant annet den medforskende og deltakende pedagogen og om barns medvirkning og egen forskning.

Jeg ba derfor en gang en pedagog om å fortelle meg om situasjonen der hun ber barnet om å «gå tilbake og gjøre det samme en gang til». Pedagogens svar var spennende og fikk meg til å måtte tenke nytt rundt det jeg tidligere hadde sett på og oppfattet som en sannhet. Hadde jeg kanskje bare hatt mitt eget

utgangspunkt og mine egne referanser som tolkningsbakgrunn når jeg betraktet det jeg så i denne nye sammenhengen? Oppfattet jeg situasjonen kun med mitt blikk, inn i min sammenheng?

Pedagogen fortalte meg at det hun i akkurat denne situasjonen oppdaget at barnet gjorde, var noe som pedagogene hadde diskutert så mange ganger, det var også noe av det de hadde valgt at de skulle ha ekstra oppmerksomhet på i dette prosjektet. Når hun nå så et innspill som kunne gi, ikke bare seg selv men også egne kolleger et nytt blikk og ny innsikt, så måtte hun be om at barnet viste det en gang til. Samtidig, fortalte hun meg, var det viktig at hun snakket med barnet om det som var så spennende at hun måtte vise det en gang til, og fortalte at hun etterpå ville fortelle de andre voksne om det flotte som hadde foregått denne dagen.

I arbeidet med barn og når vi dokumenterer det barn sier og gjør, må vi ha en sterk bevissthet rundt det etiske faktum at i en dokumentasjon blir barn svært synlige, både på godt og vondt. Det er vårt ansvar å ivareta barna og å sørge for at de blir synlige som kompetente individer i en kompetent virksomhet. I et prosjekt der barns prosesser blir så nøye og grundig studert, må vi alltid være forsiktige med hvordan vi dokumenterer. Det er barnas sterke sider og deres undrende spørsmål som skal bli synlige, ikke deres «mangler» eller der de kommer til kort! Barn skal heller ikke dokumenteres i enhver sammenheng, den voksne må fremheve de møtene med og mellom barn der kamera og dokumentasjon ikke kommer «mellom» dette møtet.

Tilbake til Ruseløkka

Å få muligheten til å følge en barnehage over flere år er en utrolig spennende og lærerik reise. Alle prosesser kan sees tilbake på, igjen og igjen. Som eksterm veileder har jeg også et blikk som har den nødvendige avstanden fra alle daglige gjøremål, og jeg har hovedfokus og sterkest oppmerksomhet på allerede avtalte diskusjonstemaer. Jeg får stadig bekreftelse fra pedagoger om at når de blir vant til at noen kommer utenfra og stiller spørsmål ved det de selv har arbeidet med, så er det blitt mye enklere å «løse seg fra» den faktiske situasjonen, for så å diskutere på et metanivå. De kjenner også at diskusjonene internt lettere «går videre», at det ikke hele tiden blir de samme diskusjonene om igjen.

Dette er viktig kunnskap for meg når jeg skal være med på å føre et pedagogisk arbeidet fremover, og når Ruseløkkas pedagogiske prosjektet dette året handler om *ARSENAL og kroppens hundre språk*, så vet jeg at et av de viktigste spørsmålene som vi tidlig må reflektere over (og sette oss i relasjon til) er hva kroppen vår kan?

Når foreldre sier at barna er blitt så mye mer opptatt av å formidle det de leker og lærer hver dag, så er dette også en bekreftelse på det pedagogene opplever i eget arbeid. Det er blitt så tydelig at barna ikke skal læres hundre ulike språk, men at alle barn, både i Ruseløkka barnehage og i alle andre barnehager skal få muligheter til å leke og lære ved hjelp av og gjennom hundre ulike språk. De skal få tilbud om og mulighet for å utvikles i egen sammenheng med kamerater, verktøy og rom (fritt etter Vygotskij).

En mamma med barn i Ruseløkka barnehage ble intervjuet av avisen Aftenposten Aften. Hun fikk spørsmål om hvilke tre ting hun elsker ved Oslo. Hun svarte: «Palace Grill. Ruseløkka barnehage (*de jobber med Bob Dylan nå!*) og parken på St. Hanshaugen.» Dette var ett av de innspillene som forteller de ansatte i Ruseløkka barnehage at de er på riktig vei i arbeidet sitt.

Sett av god tid

Når vi setter i gang et prosjektarbeid, må vi bruke god tid før vi begynner på selve prosjektet, vi må sette oss inn i temaet for å kunne se noen av de veiene et prosjekt kan ta. Vi må være forberedt på å lytte til alt som kan komme til å skje. I det nye prosjektet *Parken vår* skal vi altså ikke bare finne ut hva barn kan gjøre og leke i parken, men vi skal kunne studere hvordan barns medvirkning i lek og læring i parken kan føre til at parken kan bli en viktig arena for barna og deres familier, for nærmiljøet og for menneskene i nærmiljøet.

Å lese og høre alle innspill fra pedagoger i barnehagene, og fra studenter og pedagoger på høyskoler og universiteter, gir meg nye ord og tanker og ny kunnskap. Alt dette blir for meg en reflekterende praksis som skal gi utvikling til min måte å arbeide og å utvikles på, slik at jeg kan dele videre i de pedagogiske sammenhenger jeg blir invitert inn i.

Vi har lang erfaring i å fortelle hverandre om det som vi som pedagoger og medarbeidere har gjort i ulike temaarbeider, og om hva barn har laget og sagt. Kanskje vi nå må øve og øve og øve for å kunne reflektere mye mer over hva barn har lært når vi har gjort det vi har gjort?

Å være fotballignorant (sitat min eldste bror) eller «Tottenham-fan» med mine sønner i deres tidligere fotballinteresse, eller Arsenal-*liker* i entusiastisk samvær i Ruseløkka barnehage, er ikke det vesentlige når vi går inn i et prosjekterende samarbeid. Å arbeide prosjektinnet betyr, om det er mulig å si det enkelt, å bruke ulike verktøy for å kunne arbeide med hundre språk i et tema. Å arbeide strukturelt og analytisk gjennom hele den pedagogiske prosessen, og – ikke minst – å være glødende interessert i det en holder på med sammen med barn, som alltid gløder *hvis* det er noe å gløde over.



Av Hege Valås
medlem av sentralstyret i Utdanningsforbundet
og leder av Kontaktforum barnehage

Faglige karriereveier i barnehagen

Landsmøtet 2012 har bedt sentralstyret om å definere og bidra til å utvikle et system for at lærerne skal få faglig utvikling gjennom hele yrkesløpet. Målet er at et slikt system skal stimulere til mer systematisk læring og gi mer kompetanse som hele lærerkollektivet kan dra nytte av. Kollektiv og individuell utvikling, samarbeid og kunnskapsdeling, blir derfor viktige stikkord.

Ide fleste debattene og arenaene jeg har deltatt i og hvor faglige karriereveier er satt på dagsorden, er det skoleperspektivet som har vært fremtredende. Landsmøtet og sentralstyret har vært opptatt av at et system for faglige karriereveier skal omfatte både barnehagen og skolen. Jeg mener at denne debatten er viktig å ta i et barnehageperspektiv og tror at barnehagen og vi som er lærere der, både har minst like gode begrunnelser og kanskje et enda større behov for et system for karriereveier i barnehagen, enn det skolen har.

Selv om vi har et landsmøtevedtak med et tydelig formulert mål for dette arbeidet, er det mange snubletråder og kinkige punkter rundt faglige karriereveier. Og kanskje er målet så overordna at vi ikke har hatt nok fokus på hva det vil bety i praksis for den enkelte lærer og for kollegiet i den enkelte barnehage. Og kanskje har konstruktive debatter blitt slukket og kloke tanker ikke tenkt og formidlet fordi vi har hengt oss opp

i begreper som *karriere* og *nivå* og latt negative assosiasjoner stenge for videre tenkning?

For meg handler dette utelukkende om å heve kvaliteten i barnehagen og å styrke profesjonen, og det vil være et middel til å nå andre målsettinger vi har. Jeg mener helt klart at faglige karriereveier eller løp i barnehagen vil være viktige tiltak for blant annet å få økt gjennomslag for at barnehagen er en viktig lærings- og dannelsesarena som forutsetter et høyt kvalifisert personale i stadig utvikling. Faglige karriereveier vil også styrke og tydeliggjøre behovet for flere barnehagelærere, styrke rett og plikt til etter- og videreutdanning, føre til mer systematisk kunnskapsdeling og kollegabasert veiledning – dette for å nevne noen begrunnelser som underbygger landsmøtevedtaket.

Faglige karriereveier nødvendige

I tillegg mener jeg at for barnehagens del vil det være et middel til å oppnå høyere lønn og bedre arbeidsvilkår for profesjonen vår. Mens skolen har sitt nåværende kompetanselønnsystem, som noen mener vil kunne være utsatt i tenkinga rundt faglige karriereveier i skolen, har ikke barnehagen tilsvarende system for en verdsetting av kompetanse.

Faglige karriereveier i barnehagen er ikke satt på dagsorden av noen politiske partier ennå. Dette mener jeg også er et viktig argument for hvorfor Utdanningsforbundet nå må være aktive og kreative arkitekter av et system vi mener gagnar barnehagen og oss selv som profesjon. Vi har nå anledning til å tenke utforming av systemet og hvem som skal «eie» det i kanskje større grad enn i skolen, der blant annet Høyre har vært pådrivere for et mulig system for skoleverket og lærerne.

Som barnehagelærer ønsker jeg at barne-

hagen utvikles til en læringsarena hvor min kompetanse blir verdsatt samtidig som det stadig er et ønske og en forpliktelse om at den utvikles og deles. Jeg ønsker meg en barnehage hvor det er mulig og tjenlig at jeg som utøvende lærer kan gjøre «faglig karriere» uten å måtte fjerne meg fra det direkte arbeidet med barna. Samfunnsmandatet og det oppdraget hver og en av oss har gitt gjennom lov og rammeplan, er komplekst og stort. Gjennom ei god barnehagelærerutdanning skal vi være kompetente til å løse denne oppgaven.

Min erfaring er at vi trenger en god og brei grunnkompetanse, men at det er behov for større grad av spisskompetanse også i barnehagen. Jeg ønsker å være en del av et kollegium hvor vi utfyller hverandre og har en kultur for deling av kunnskap, og hvor min kompetanse blir verdsatt og forventet delt, og at vi også kan tenke nytt i forhold til ansvarfordeling som følge av at vi har ulik kompetanse. Det vil derfor være nødvendig at de faglige karriereveiene eller utviklingsløpene i barnehagen kombinere den praktiske og den teoretiske kompetansehevinga for lærere i det direkte arbeidet med barna.

Flere med mastergrad

Jeg tror også at det bare er på denne måten vi kan sikre oss at vi etter hvert får flere med utdanning på mastergradsnivå som arbeider ute på avdelingene og basene i barnehagen. Faglige karriereveier må gjøre det mulig å ha en lang og interessant karriere i barnehagen.

Utdanningsforbundet skal bruke god tid på å diskutere modell, innretting og navn. Derfor har vi ikke konkludert, men ønsker en dialog og debatt med medlemmene både i barnehagen og skolen. Jeg oppfordrer dere alle til å delta!

- Jeg er verdens beste blomsterplukker

Hvordan kan vi framelske viktige livsverdier og holdninger til en fysisk aktiv hverdag og en grønn framtid? Innspillforfatteren framhever viktigheten av å lære om naturen i naturen.

Av Tove Brita Eriksen (tekst og foto)

A få være en del av barn og unges oppvekst er en av livets beste goder, men det gir oss voksne også viktige ansvarsoppgaver. Jeg tenker da på barnas verden og deres fantastiske opplevelsesmuligheter ute i naturen. Hver vår opplever jeg at familiens smågutter går, bokstavlig talt, nye spor, spor jeg ønsker å være en aktiv del av, og våren er jo en tid for undring, en tid for refleksjon og en tid for store gleder slik jeg ser det.

Den menneskelige evnen til å sanse, til å oppleve, til å se, føle og til å glede seg over det enkle, er unik. Samtidig kan vi forflytte oss fysisk fra sted til sted ved å gå, løpe, hoppe eller hinke. Dette er viktige medfødte og grunnleggende egenskaper ved oss mennesker som barn automatisk tar i bruk når omgivelsene legger opp til det. Disse egenskapene må sti-

muleres og vedlikeholdes (Eriksen 2006).

Familien går ofte turer i skog og mark, og familiens lille gutt har flere ganger sagt til meg at: «jeg er verdens beste blomsterplukker!»

Å få lov til å være litt verdensmester i noe, er viktig for både selvtilliten og motivasjonen for et lite barn, og spesielt når eldstemann akkurat har knekt lesekode i første klasse og får skryt for det.

– Ja, for jeg er verdens beste blomsterplukker, ikke sant? sier minstemann da.

Med strålende øyne, skitne små guttenever og med lua godt nedover ørene, minner lille Peter meg om gutten i Alf Prøysens vise om Den første løvetann. Hvilken energi og hvilken livsglede! Det stråler. Denne livsgleden bør idealistisk vare livet ut.

Peters små buketter lyser opp i mitt lille kjøkken, og noen ganger ringer han på døra

til naboen og sier: – Vil du bli med meg ut, så skal jeg vise deg blomstene i min hage?

Felles undring

Å få oppleve naturens overraskelser sammen med barnehagens barn er en av mine livs store lyspunkter. Vi kan vasse i fjæra, samle skjell og vakre steiner. Vi kan lytte til fuglesang i skogholtet ved stien, eller vi kan sammen undres over at mauren klarer å gå rett opp en trestamme. Hvordan er alt dette mulig, undres guttene og jeg sammen, og innimellom får jeg puttet inn litt faktakunnskap om både maur, sommerfugler, albueskjell og strandskjell, eller at blomstene har både fornavn og familienavn akkurat som deg og meg. «Er det mulig», undres guttene. «Ja», sier jeg og løfter på enda en stein i skogen.

Å være ute i naturen gir både opplevelses-





**Om innspill-
forfatteren:**
Tove Brita
Eriksen
(ToveBrita.
Eriksen@

hioa.no) er førstelektor i idrett og helse ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun har spesialisering innen temaene barns vekst og utvikling, læring og funksjonshemmede barn. Eriksen har publisert en rekke artikler og gitt ut bøkene *Født til bevegelse*, om fysisk aktivitet og helse (2006), Fagbokforlaget, og *Et internasjonalt blikk på skole og utdanning*, hva lærer studentene i praksis? (2011), Fagbokforlaget (privat foto).

Referanser:

Antonovsky, A. (2009). *Hälsans mysterium*. Finland: WS Bookwell.

Eriksen, T.B. (2006). *Født til bevegelse*, om fysisk aktivitet og helse. Bergen: Fagbokforlaget.

Gardener, H. (1993). *Slik tenker og lærer barn og slik bør lærere undervise*. Bekkestua, Praxis Forlag.

Hvordan klarer fisker å svømme?

glede, kunnskap og viktig fysisk aktivitet. Barnehagens ledere er flinke til akkurat dette, men noen ganger undres jeg over hvorfor det blir så lite undring og blomsterplukking i grunnskolen når barna blir eldre? Hvorfor kan ikke læringen og undringen i naturfagtimene gjennomføres i de naturomgivelser lærebøkene omhandler, altså ute i naturen? Kan man ikke lære om både substantiv, verb og adjektiv i skog og mark og ende opp med en norskkoppgave som omhandler naturens hemmeligheter, slik Howard Gardener (1993) omtaler det i boka *Slik tenker og lærer barn og slik bør lærere undervise*?

Jeg undres, og stiller stadig spørsmål ved lærerutdanning og læring. I hvilke miljøer og hvordan bør læreren legge til rette for holdningsskapende og livslang læring?

Naturopplevelser gir kunnskap

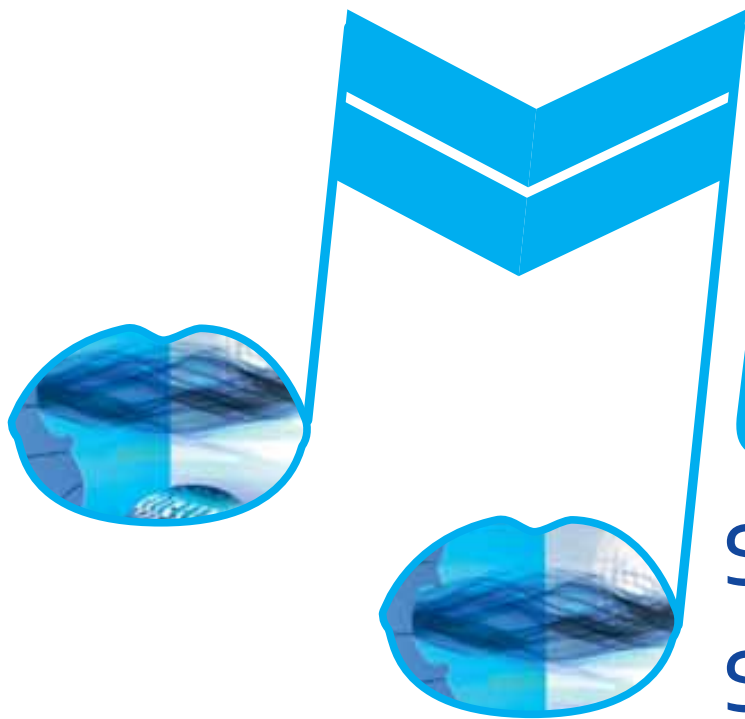
Jeg er ikke opptatt av at barna skal bli verken biologer eller zoologer. Det jeg er opptatt av er å leve i nuet med små livsglade barn, lære dem om lek og glede, naturen og livet vi lever og hvordan livet eventuelt kan leves i forhold til gode naturopplevelser og en sunn helseutvikling.

Aaron Antonovsky (2009) omtaler i sin teori *Känslan av samhörighet* (KASAM) den viktige betydningen som opplevelsen av samhörighet i livsutviklingen gir enkeltindividet. Han omtaler også kommunikasjonens betydning og evnen til velbefinnende og den positive stimuli som finnes i gode naturopplevelser.

– Dette, sier Antonovsky, – kan være med på å skape harmoni og livsverdier i livet til enkeltindividet.

I tillegg er jeg opptatt av at naturgleder skal

gi barna kunnskaper om naturens mangfold og alle de verdier vi i fellesskap må forvalte med klokskap og varsomhet. Å lære barna om miljøet fører videre fram til miljøvennlige holdninger og miljøbevissthet. Den norske og nordiske floraen og faunaen er unik, og vi ønsker fortsatt at framtidige generasjoner skal kunne plukke vårens blomster, drikke rent vann og få klatre i spennende trær. Det er slike naturopplevelser som gir positiv læring og som er et viktig budskap for morgendagen i forhold til miljøbevissthet, en grønn framtid og fysisk helsebringende aktivitet (Eriksen 2006). Det er gleden, trivselen og vårt økologiske fotetrykk som skal bestemme verdivalget i morgendagens samfunn, og barnehagens barn er viktige aktører i denne sammenheng.



usikk stimulerer språkutvikling

Artikkelforfatteren fortel om eit forsøk ved Høgskulen i Volda, der hovudfunna er at borna tek språket i bruk knytt til teksten dei nettopp har arbeidd med. Artikkelen gjev døme på korleis en kan bruke musikk for å stimulere born til ein aktiv bruk av talespråket, og dette gjeld også tilflytta born utan norsk talespråk.

Av Henny Marie Koppen

Vi byrjar midt i prosjektet; vi er i barnehagen og ein student i praksis har eit opplegg kring ei spanande forteljing. Borna på avdelinga har høyrte historia om Flekkmonsteret som bygger harefelle. Mange gonger. No skal det diktast song. Melodien er fastsett, teksten skal borna lage sjølv. Her er det mykje å skrive om.

Heile åtte ulike dyr opptre i denne forteljinga, og handlinga er spennande. Borna diktar i veg. Dei vaksne prøvar å kome med innspel, men nei, borna vil ha det på sin eigen måte. Teksten tek form. Heile ti vers blir det, og sanneleg blir det ein song som kan syngast. Den blir ein retteleg hit. Ikkje nok med det. Denne avdelinga har born som ikkje snakkar norsk. Men syngje kan dei. Desse borna har ikkje vist særleg interesse for korkje høgtlesing eller andre aktivitetar som har vore knytte til forteljingane. Men den sjølv laga songen er dei med på. I ettertid blir desse borna stadig obser-

verte medan dei syng songen om Flekkmonsteret. Dei syng på norsk.

Her opplever vi dyktige born som både kan dikte songar og bruke dei i ettertid. Og vi opplever framandspråklege born som fattar interesse for ei forteljing fyrst når dei kan syngje henne. Kva er det med songen som verkar så stimulerande på borna? Born er alt frå fødselen av eit syngande folkeferd. Frå fyrste stund kommuniserer dei ved hjelp av lydar og tonefall, og dei er ikkje gamle før vi kan oppleve dei i syngande kommunikasjon med seg sjølv og omverda. Dei kommenterer sin eigen leik på sjølv laga melodiar, og dei ertar kvarandre ved hjelp av velkjende songformlar. Rytme, ord og melodi er tre sider av same sak, slik tek språket form, også det verbale språket.

«... det eg gjer, lærer eg»

Dette ville nok glede den italienske pedagogen Loris Malaguzzi (1920 – 1994) som har eit svært klart syn på barnet som allsidig, kompetent og meddelande. Han peikar på at borna må ta i bruk alle sansane, fornuft, fantasi og kreativitet. Alt dette må øvast opp ved stadig stimulering. Han har gjort dette kinesiske ord-taket til sitt: «Det eg høyrer, gløymmer eg, det eg ser, huskar eg, det eg gjer, lærer eg.»

Malaguzzi ser klart mennesket som ein heilskap, der alle sider må ha grobott for at vi

skal få ei god utvikling. Fylgjande sitat er godt kjent og flittig i bruka av pedagogar som deler synet hans: «Barnet har hundre språk, men har blitt frarøvet nittini. Skolen og kulturen skiller hodet fra kroppen. Og barnet blir fortalt; å tenke uten hender, å tenke uten hode, å lytte uten å snakke, å forstå uten glede.» (Wallin 1997)

Professor Jon Roar Bjørkvold hevdar at songen er det musikalske morsmålet vårt. Når born kommuniserer, tek dei gjerne i bruk melodiar, lydar og rytmar (Bjørkvold 1979, 27). Denne songen kjem spontant og utan medverknad frå ein vaksen. Songen er ein naturleg del av kommunikasjonen, som ikkje treng nærare instruks eller ordre.

Det finst eit forholdsvis stort materiale som tek for seg forholdet mellom musikk og språk, eller, viss vi utvidar noko, forholdet mellom estetiske fag og læring generelt. Fleire studium har påvist positive samanhengar mellom musikkundervisning og god dugleik i til dømes språk og matematikk.

Ei undersøking frå USA (2009) viser at skular med eit godt musikalsk opplegg gir elevane sine eit akademisk forsprang. Ein samanlikna grunnskuleelevar i to elles like klassar, der den eine klassen hadde pianotimar to dagar i veka over tre år. Elevane var åtte år då forsøket starta og dei gjekk i 2. klasse. Desse vart testa mot kvarandre i vokabular og munnleg setningsbygging. Resultata av undersøkinga viste at elevane som lærte å spele piano scora markant betre på språktesten enn borna som ikkje lærte pianospel. Pianoelevane betra lyttedugleiken sin med musikk, og det kan ha hjulpet dei med å høyre og lagre ord meir effektivt for seinare bruk, forklarar forfatteren av studien,



Om artikkelforfatteren: Henny Marie Koppen (henny.koppen@hivolda.no) er høgskulelektor ved Høgskulen i Volda, avdeling for kulturfag (privat foto).

forskaren Joseph Piro ved Long Island University (Piro, J.M. & Ortiz, C., 2009).

Ein må òg nemne Anne Bamford, professor ved Wimbledon School of Art, og hennar store forskingsprosjekt vedrørande utdanning gjennom kunst. Rapporten som vart presentert i 2006, med resultat frå 60 land, konkluderer med at god opplæring i kunst gir positiv uttelling på skuleresultata i alle fag (Bamford 2008).

Lars Ole Bonde, professor II ved Musikkhøgskulen i Oslo, kom i 2009 ut med boka *Musik og Menneske*, der han ser nærare på forholdet mellom musikk og verbalt språk. Han ser på musikken som eit eige språk med kulturell og eksistensiell meaning, og som eit estetisk språk, men han samanliknar likevel musikkspåket med det verbale språket for å finne likskapar og ulikskapar. Det kan kanskje vere ein veg å gå for å forstå kvifor musikkopplæring tydelegvis forsterkar det verbale språket (Bonde 2009).

Estetiske arbeidsformer og bruk av munnleg språk

Med dette som bakgrunnsmateriale var det interessant å sjå om vi kunne oppdage liknande samanhengar hos born i vårt nærmiljø. Tre lærarar frå avdeling for kulturfag ved Høgskulen i Volda, alle knytte til førskulelærarutdanninga, gjekk saman om å sjå nærare på dette feltet. Lærarane dekkja fagfelte drama, forming og musikk. Undersøkingane vart gjort på tre ulike felt; i studentgruppa, i barnehagen og i første klasse i grunnskulen.

Utgangspunktet var boka *Les for meg*, som kom ut på Det norske Samlaget i 2008 med ei målsetjing om å styrke interessa for lesing og litteratur hos norske born. Denne boka vart delt ut til alle barnehagar og alle skular med førsteklassar i heile Noreg. Lærargruppa frå avdeling for kulturfag ville sjå nærare på korleis ein ved å kople estetiske arbeidsformer til lesinga kunne oppnå ei større oppleving, ei auka interesse for dei aktuelle forteljingane og ikkje minst eit utvida og aktivt bruk av det munnlege språket, knytt til desse lesestykkane. I det vidare skal det handle om eit musikkfokus i forhold til desse problemstillingane.

Lærer språk gjennom musikk

Den nemnde forskargruppa ved avdeling for kulturfag ville altså sjå nærare på korleis estetiske fag styrkar språkopplæringa i skule og barnehage. Vi tok utgangspunkt i tekster frå boka *Les for meg* som inneheld nyare, nynorske tekster, skrivne for born. Målet var altså å undersøkje i kva grad estetiske fag kunne stimulere språkutviklinga hos born i barnehagen og første klasse.

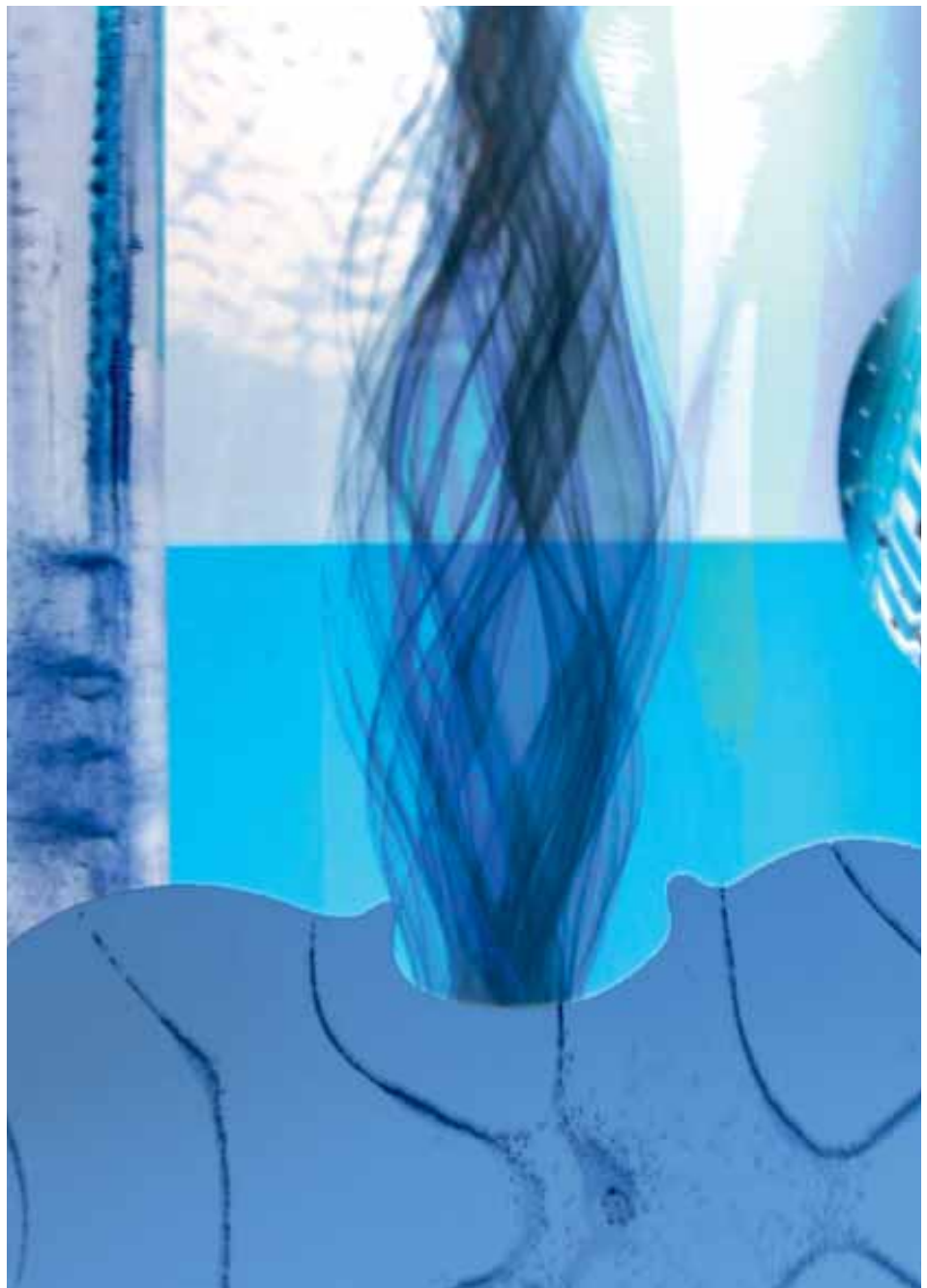
Vi starta med ei gruppe studentar. Desse

gjekk siste året på førskulelærarutdanninga og skulle førebu seg til den siste praksisperioden under studiet. Seinare fylgde vi opp deira utprøving i barnehagen, og til slutt prøvde vi vårt eige opplegg i ein fyrsteklasse med 18 born.

Saman med førskulestudentane hadde vi eit opplegg over tre dagar. Etter ei innleiing der dei tre faglærarane la fram kvart sitt tema, fekk studentane oppgåver. Dei vart delte i tre grupper med fem studentar på kvar. Gruppene fekk kvart sitt fokusfag med tilhøyrande tekst frå boka *Les for meg*. Musikkgruppa fekk eit ark med fleire dikt frå boka, og dei valde dette:

Eg lagar meg eit nytt språk og skriv eit dikt

*Marama higo famas
Sepungo dilma fei
Lakama resolamas
E girgo savakai
Ritale sibur dovi
Kapunga dilma gon
Le pumo idab sovi
Gerigo savaldon*



Oppgåva lydde slik: Lag ein rytmisk komposisjon med rytmeord frå diktet. Bruk tre ulike rytmemønster samstundes, med kvar si instrumentgruppe. Framfør det to gonger, med eit mellomspel og utan å bruke ord i akkompagnementet.

Denne gruppa med studentar vart veldig engasjerte av oppgåva, og utforma dette diktet på mange ulike måtar. Vi fekk høyre det framført i ulike tempo, og med stor variasjon i stemningsinnhald. Det var framført svakt og sterkt, og med crescendo og decrescendo. Det var koreografert med synkroniserte kroppsrørsler, og det var framført som rap. Kva språkleg verdi hadde dette?

Det viste i alle fall at musikkuttrykket stimulerte fantasien og skapargleda, heldigvis også hos desse vaksne studentane. Og det viser at tekst og musikk heng godt saman, sjølv om teksten er heilt uforståeleg. Meininga med teksten kunne vere kva som helst, og dette la studentane inn i eit nytt uttrykk. Artikulering av ord er ein annan gevinst ein har av eit slikt opplegg. Her må alle lydar overdrivast for å få eit tydeleg uttrykk. Det tredje ein kan fokusere på er utanåtlæring. Sjølv dette som ikkje har mening, let seg gjere å lære og hugse. Rytme og musikk stimulerer evna til å lære tekst, sjølv om teksten er meningslaus.

Studentane våre skulle prøve sitt opplegg i barnehagane der dei hadde praksis. Fire studentar fekk i oppdrag å fokusere på musikk i samband med høgtlesing. Dei fire løyste oppgåva på heilt ulike måtar.

Jakob og Neikob

I Barnehage 1 vart forteljinga om Jakob og Neikob brukt. Eit poeng med denne forteljinga er at Jakob må lure Neikob til å svare positivt på spørsmåla han stiller. Det er vanskeleg sidan han alltid seier nei, løysinga blir å snu på spørsmålet: «Du seier vel ikkje nei til....?» «Nei», svarar Neikob, og dermed er problemet løyst.

Borna i denne barnehagen begynte å ta i bruk denne teknikken. «Du seier vel ikkje nei til å bli med ut?» «Du seier vel ikkje nei til ein eplebit?» Ein ny, morosam leik hadde dukka opp. Dette handlar om meir enn artikulasjon og val av ord. Her har borna forstått noko om korleis språket kan fungere, og har det moro med å bruke nektande setningar.

Musikkaktiviteten i denne barnehagen var å lage song om desse to karane. Studenten laga

*Jakob er ein blide kar,
blide kar, blide kar,
Jakob er ein blide kar
som alltid seier JA.*

*Neikob er ein sure kar,
sure kar, sure kar,
Neikob er ein sure kar,
som alltid seier NEI.*

*Jakob kjøper mange ting,
mange ting, mange ting.
Bollar, lamper, trommesett,
huset det blir fullt.*

*Neikob kjøper ingenting,
ingenting, ingenting.
Bygger bare opp en vegg,
ingenting til meg takk.*

*Neikob seier, nå er det slutt,
nå er det slutt, nå er det slutt,
Neikob seier nå er det slutt,
på alt det tromme bråket.*

*Neikob bygger skillevegg,
skillevegg, skillevegg.
Neikob bygger skillevegg
i sitt gamle hus.*

*Jakob er lei av nei og nei,
nei og nei, nei og nei.
Jakob er lei av nei og nei
i sitt lykkehus.*

*Jakob flytta langt av sted,
langt av sted, langt av sted,
Jakob flytta langt av sted,
Neikob ville være i fred.*

*Jakob tenkte heile natt,
heile natt, heile natt.
Korleis skal eg lure han,
til å bli med på tur.*

*Jakob snudde spørsmålet,
spørsmålet, spørsmålet.
Du seier ikkje nei til meg,
å bli med på ein tur.*

*Du seier vel ikkje nei til en bolle,
nei til en bolle, nei til en bolle.
Du seier vel ikkje nei til en bolle,
nå som vi skal på tur.*

*Neikob han var kjempelur,
kjempelur, kjempelur.
No fikk han seg en gratis tur,
tra,la,la,la.*

*Neikob spiste boller nå,
boller nå, boller nå.
Jakob suste rundt omkring
tut, tut, tut, tut.*

to vers, og borna dikta vidare. Det vart ei lang rekkje vers om denne forteljinga som dei hadde høyrte dagen før.

Dette seier studenten sjølv om opplegget sitt: «Det å dikte sang er en fin aktivitet for å styrke språket. Barna fikk dikte og bruke sine egne ord ved å lage en sang ut i fra melodien 'Ole har en liten bil'. Siden det bare var fire barn på hver gruppe, førte det til at alle kom med innspill på hva de ville ha med av innhold i sangen. De måtte konsentrere seg og bruke fantasien, for å bestemme hvilke ord de skulle bruke for at det skulle passe med fortellingen og melodien.»

Studenten konkluderte med at borna måtte samarbeide for å få flyt i innhaldet i songen, slik utvikla dei samspelet i gruppa i ei positiv retning. Det ferdige resultatet gav dei ei kjensle av meistring og skaparglede, og gevinsten av dette var ei betra sjølvkjensle. Alt dette spelar positivt inn når born skal stå fram med sine verbale uttrykk. Slik vart songen – (sjå ramma).

Aktiv lytting og lydkulisser

I barnehage 2 vart det også jobba med forteljinga om Jakob og Neikob. Her var fokuset på lyd og klang, for å trene øyret til aktiv lytting og for å lage spennande lydkulisser til forteljinga.



Illustrasjon av Per Dybvig fra boka *Flekkmonsteret bygger harefelle*, Det Norske Samlaget.

Det vart jobba mykje med spel, og borna vart ivrige utøvarar på rytmeinstrument og stavspel. Borna måtte finne ut av handlinga og stemninga i forteljinga, og forsterke denne med lyd. Skilnader i klang, tempo og dynamikk var med på å understreke kva dette handla om. I fellesskap måtte ungane diskutere seg fram til eit resultat.

Studenten la stor vekt på eit punkt i rammeplanen, ho ville «skape eit språkstimulerande miljø for alle barn og oppmuntre til å lytte, samtale og leike med lyd, rim og rytme, og til å fabulere ved hjelp av språk og song» (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2006, 35). Gjennom prosjektet sitt meinte ho fyrst og fremst at borna hadde oppnådd ei tryggare sjølvkjensle, noko som er eit godt grunnlag for språkutvikling.

Også i denne barnehagen hadde borna det moro med å lage nektande setningar. Her er eit døme – sjå ramma igjen:

Nokre barn leikar i skråninga som er eit inngjerda, svært bratt område. Det er litt avgrensingar på kven som får vere i skråninga, og til kva tidspunkt. I dag er det svært bløtt i skråninga. To gutar har hatt gjørmebad. Ein av assistentane, Stian, står og ser på dei, og vil ha dei med inn.

Andreas på fem år står saman med han, ser litt på gutane, snur seg så til Stian og seier:

– «Du seier vel ikkje nei til at eg akar i bakken?»

Stian svarar kjapt nei.

Så kjem han til å tenkje på Jakob og Neikob-prosjektet til førskulegruppa, og forstår at han er blitt utsett for Jakob sin strategi.

Språk og dikt

I den tredje barnehagen jobba dei med diktet *Eg lagar meg eit nytt språk og skriv eit dikt*. I meir enn ti prosjektdagar heldt dei på med ulike opplegg innanfor forming, musikk og drama. I musikkdelen vart det spesielt arbeidd med rytmen i diktet, både i setningar og enkeltord.

Vidare konsentrerte dei seg om kontrastlydar i rytmeinstrumenta som vart brukte som akkompagnement. Med sjølvklaga rytmeinstrument spelte dei rytmar til høgtlesing av diktet, dei dansa og laga bevegelse til dei ulike uttrykka diktet fekk, og dei laga nye dikt med spennande, til no ukjende ord.

Studenten konkluderer på denne måten: «Problemstillinga mi var: 'Korleis kan dei estetiske faga stimulere til språkutvikling og lesarglede hos førskulebarna?' Etter å ha jobba med tekstar saman med ulike, estetiske uttrykk, vil eg påstå at borna har fått stimulering til



språkutvikling i massevis. Dette ser eg ut ifrå måten dei responderte på prosjektet, interessa dei viste for diktet, kor ivrige dei var i tekstskapingsdelen og det at eg høyrde dikt og riming igjen i den frie leiken til barna. Og etter tilbakemeldingane eg fekk frå øvingslærar, har prosjektet klart å skape nye tankar og større interesse for bruken av dikt og linde tekstar.»

Flekkmonsteret som ville ha harekjøt

I den siste barnehagen jobba studenten med forteljinga om Flekkmonsteret som hadde så lyst på harekjøt og difor bygde ei harefelle. Alle andre enn haren gjekk i fella, fyrst Flekkmonsteret sjølv.

Studenten valde å konsentrere seg om denne forteljinga i heile fem veker, og interessa hos borna heldt seg heile tida. Ho tok i bruk mange verkemiddel; høgtlesing og samtale, Flekkmonster-leik i snøen og i gymsalen, borna laga figurane i stein og som stavdokker.

Vidare konstruerte dei Flekkmonsteret sitt miljø med naturmateriale, dei laga Flekkmonster-muffins, teikna, kledde seg ut, sminka seg og dramatiserte forteljinga.

Også i denne barnehagen var musikkaktiviteten å lage song. Men dramatiseringa hadde også innslag av musikk, i og med at dei la stor vekt på dialektar og stemmebruk.

Studenten fortel: «Når det gjeld arbeidet med historia om Flekkmonsteret, følte eg at mi rolle hadde mykje å seie for kor fengande temaet vart. Eg valde ei historie som eg kunne godt. Eg brukte ulike stemmer og dialektar på figurane og dette gjorde at borna verka meir interesserte. Snart snakka dei også som ein nordlending, ein ålesundar, ein forkjøla pingvin eller ein lesande sebra. Det gjekk ikkje lange tida før mange av borna hadde replikkane inne til dei ulike figurane.»

Tekstskapinga til songen vekte stort engasjement. Melodien vart *Fader Jakob*. Borna dikta i veg. Dersom dei vaksne prøvde seg på å skifte ut ord, fekk dei klar beskjed om at det var borna sitt forslag som galdt. Songen om Flekkmonsteret fekk ti vers, og omhandla alle

dyra som datt i fella og redninga dei opplevde til slutt.

Det var i denne barnehagen dei hadde borna som var nemnde i innleiinga, dei som ikkje snakka norsk. Det gjorde sterkt inntrykk på studenten at dei òg lærte denne songen godt og ofte gjekk og song på han. Studenten brukte altså fem veker på opplegget kring denne historia, og ho reflekterer vidare over kva dette hadde å seie nettopp for dei framandspråklege borna.

Ho konkluderer med at nettopp det at ho gav seg så god tid, gjorde at desse fekk med seg historia på ein god måte. Dette at desse borna fyrst fatta interesse for historia når songen kom til, styrkjer nok ein gong teorien om at musikken stimulerer språket. Melodi og rytme skaper rammer for ord og setningar, det blir trygt å framføre sjølv om språket er nytt. Den før omtala røynde førskulelæraren nikkar attkjennande til denne observasjonen. Dette kjenner ho til. Ho hevdar at det viktigaste ho gjer i språkoppleringa for dei framandspråklege borna, er å syngje med gruppa dei høyrer til. Dei lærer songane og brukar dei aktivt og då er det norske språket på plass. Difor går det aldri ein dag utan at ho tek fram gitaren og syng med barnegruppa si.

Fire konklusjonar i same retning

Som vi kan sjå, konkluderer desse fire studentane i same retning. Bruk av estetiske fag aukar interessa for teksten som ligg føre. Desse studentane har og invitert borna til vidare skaping, og gjennom dette i endå større grad fått stimulert borna sin bruk av språket.

Ein kan vel slå fast at utprøvinga i barnehagane gav eit tydeleg positivt resultat. Alle studentane viser til at borna tek språket i bruk nettopp knytt til teksten dei har arbeidd med. To av dei slår fast at borna har fått tryggare sjølvkjensle gjennom å vere med på å skape noko dei kunne vere stolte av. Andre viser til at borna har fått stor interesse for teksten, dei har vore ivrige i tekstskapinga, diktning og rim vart ein del av frileiken i tida etterpå. Særleg

interessant er det kanskje med dei framandspråklege borna som song den eigenproduserte songen på eige initiativ, trass i at dei ikkje hadde vist synleg interesse for prosjektet.

Studentane konkluderer altså med at bruk av estetiske fag aukar interessa for teksten som ligg føre. Gjennom vidare skaping har dei i endå større grad fått stimulert borna sin bruk av språket. Desse prosjekta i barnehagen strekte seg over fleire veker, og studentane fekk god tid saman med borna. Dette kan vere ein av suksessfaktorane.

Forsøket som seinare vart gjort i fyrste klasse hadde også synlege resultat i form av samtale om teksten og innslag frå forteljingane i frileiken, men det var ikkje så tydeleg som i barnehagane. Det er nærliggande å tru at tidsfaktoren spelte ei rolle her. Medan forsøka i barnehagen varte i opp til fem veker, så måtte fyrste klasse nøye seg med fem dagar. Trass i dette var der likevel målbare resultat.

Interessant var det også å sjå korleis studentane tok imot prosjektet. Dei fortalde at både gjennomføringa dei gjorde i eiga klasse og utprøvinga dei hadde i barnehagen gav dei stor glede og inspirasjon. Dette er ikkje minst viktig for ein pedagog som skal arbeide med born og gi dei det beste.

«Syng – og la det klinge ...»

To av dei forskarane som eg nemnde innleingsvis, pedagogen Loris Malaguzzi og forskaren Anne Bamford, har på kvar sin måte slått eit slag for dei estetiske faga sin eksistens i opplæringa. Rett nok har dei grunnleggjande engasjementet på kvar sin måte, Bamford ser klart korleis dei estetiske faga blir reiskap for å skape eit betre liv og ein betre læringssituasjon, medan Malaguzzi ser eigenverdien i dei estetiske faga, at dette er uttrykksformer som er naturlege og legitime og som vi må utvikle for deira eigen del.

Bjørkvold framhevar barnesongen som eit eige, meningsfullt språk, medan musikkterapeuten Bonde ser meir teknisk på likskapar og ulikskapar mellom musikk og språk, og korleis desse gjensidig kan styrke kvarandre. I diskusjonen om musikken som mål eller middel vil vi nok i denne samanhengen oppleve det som ei kunstig todeling. Men sjølv Bamford, som mest av alle påpeikar at god opplæring i estetiske fag fører til gevinst på andre område, slår fast at den estetiske opplæringa må vere god (Bamford 2008, 12). Lettvinte løysingar fungerer ikkje.

Kirsti Ese, som underviser i musikk på barnehagelærerutdanninga ved Høgskulen i Oslo og Akershus, slår fast at musikken blir eit betre middel når vi ser på han som eit mål (Ese 2007, 79). Det eine slår sjølvsagt ikkje i hel det andre,

men det er altså mykje som talar for at vi bør legge vekt på kvalitet i musikkopplæringa vi tilbyr born.

I rammeplanen for barnehagen er begge sider av dette feltet teke i vare. I kapitlet *Kunst, kultur og kreativitet* finn vi at gjennom arbeid med kunst, kultur og kreativitet skal barnehagen bidra til at barna:

- utvikler sin følsomhet til å lytte, iaktta og uttrykke seg gjennom allsidige møter med og refleksjon over kultur, kunst og estetikk,
- styrker sin kulturelle identitet og sine personlige uttrykk,
- tar i bruk fantasi, kreativ tenkning og skaperglede,
- utvikler sin evne til å bearbeide og kommunisere sine inntrykk og gi varierte uttrykk gjennom skapende virksomhet,
- utvikler elementær kunnskap om virkemidler, teknikk og form, for å kunne uttrykke seg estetisk i visuelt språk, musikk, sang, dans og drama, og
- opplever at kunst, kultur og estetikk bidrar til nærhet og forståelse (KD 2011, 44).

Fagområda i den nye barnehagelærerutdanninga

Dette talar for ei satsing på dei estetiske faga i barnehagen. Den gamle førskulelærerutdanninga la tradisjonelt opp til ei god utdanning innan desse fagområda. Ei ny barnehagelærerutdanning er innført frå hausten 2013. Her legg ein vekt på tverrfaglege kunnskapsområde meir enn på reine fag, og musikkaktiviteten er plassert i det kunnskapsområdet som heiter *Kunst, kultur og kreativitet*. Der høyrer det klart heime.

Samstundes må det seiast at faget høyrer heime også i dei andre kunnskapsområda: *Barns utvikling, Leik og læring, Samfunn, kultur og etikk, Språk, tekst og matematikk, Natur, helse og bevegelse, og Leing, samarbeid og utviklingsarbeid i barnehagen*. Kvar enkelt utdanningsinstitusjon har gjort sitt beste for å finne gode løysingar på desse utfordringane.

Å gi studentane ei god opplæring i musikk er ei investering for framtida. Språkopplæring er eit satsingsområde i barnehagen. Som vi

har sett, er musikken ein inngangsport til ei god språkutvikling.

Tilgangen på gode lærarar i estetiske fag er dessverre avgrensa. Faga er dyre i drift og utdanningsinstitusjonane har lagt ned mange tilbod innan desse faga. Lærerutdanningane vel sjølve kva fag dei vil satse på, og dei dyre faga ser ut til å bli skadelidande. Til sjuande og sist kan ein frykte at det er borna som blir taparane her. Språktestar, kontroll og rapportering tek plass for den gode musikkopplæringa. Dette er eit feilspor. Vil vi hjelpe borna i veg må vi ta i bruk estetiske verkemiddel, ikkje minst musikkfaget.

Kjelder

Bamford, Anne (2008). Wow-faktoren. Musikk i skolen.

Bjørkvold, Jon Roar (1979). Barne-sangen – vårt musikalske morsmål. Cappelen, Oslo.

Bonde, Lars Ole (2009). Musik og menneske. Samfundslitteratur.

Ese, Kirsti (2007). Av glede lager vi musikk. Norsk musikkforlag, Oslo.

Stehower, Gulle og Nilsen, Hele-ne (1994). Den første song. Norsk musikkforlag A/S, Oslo.

Wallin, Karin (1997). Reggio Emilia og de hundrede sprog. Dafolo forlag.

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



Satser din barnehage på fagområdet kunst, kultur og kreativitet?

Søk på

Den nasjonale barnehageprisen for kunst og kultur 2013

Søknadsfrist 1. november

I år har vi ekstra fokus på:

- de yngste (0-3 år)
- flerkulturelt arbeid

Informasjon og søknadsskjema finner du på

kunstkultursenteret.no

Mannlege studentar treng ei betre tilpassa utdanning

Vel 10 prosent av dei barnehagetilsette er menn. Kvifor så få?

Artikkelforfattarane meiner utdanningane bør ha eit særleg fokus på mannlege studentar og korleis dei kan styrke yrkesrolla og yrkesidentiteten deira. I ei undersøkjing har dei intervjuet 34 mannlege studentar ved Høgskulen i Bergen, rapporten var ferdig i 2012.

Av Vigdis Foss og Svein Ole Sataøen

I 2010 fekk Høgskolen i Bergen (HiB) Kunnskapsdepartementet sin likestillingspris. Ved Avdeling for lærarutdanning skulle prispengane nyttast til utviklingsarbeid på området menn i førskulelærarutdanninga. Vi fekk utfordringa med å realisere dette arbeidet. Barne- og familiedepartementet og Kunnskapsdepartementet har i fleire år hatt målsetjing om 20 prosent menn blant dei tilsette i barnehagen og høgskulane og universiteta er gitt oppgåver med å realisere denne målsetjinga.

Tiltaka gjeld to område:

- tiltak for å rekruttere mannlege studentar, og
- tiltak for å gjere dei mannlege studentane som allereie er i utdanninga best mogleg skikka til og motivert for arbeidet i barnehage.

Utviklingsarbeidet vårt tek utgangspunkt i det andre området, og vi ville:

- arbeide aktivt med å leggje til rette så gode studievilkår som mogeleg for dei mannlege studentane som var tekne opp i utdanninga, og slik auke sjansen for god studiegjennomføring.

Ei undersøkjing som vart gjort ved HiB i 2012 viste at om lag 30 prosent av dei mannlege studentane hadde slutta i løpet av første studieår (Sataøen 2012). Tabellen under viser fråfall frå to studentkull, og vi ser at høg fråfallsprosent ikkje er uvanleg – særleg blant mannlege studentar.

I ei undersøkjing ved Høgskolen i Oslo (Slåtten, Rossholt og Kasin 2010) om studentfråfall vert det konkludert med at årsakene til fråfall ligg utanfor rekkevidda av kva utdanninga har mogelegheit til å gjere noko med. Med

Fråfall frå førskulelærarutdanninga ved HiB, Studentkull 2007- 2010 og 2008- 2011. Alle studentar og mannlege studentar.

År	Kategori	Tal studentar oppstart	Tal etter tre år	Fråfall i %
2010	Alle studentar	273	207	24,2
2010	Mannlege studentar	60	34	36,7
2011	Alle studentar	252	193	23,4
2011	Mannlege studentar	43	24	44,2

utgangspunkt i Høgskulen i Bergen ville vi finne ut om det er hald i denne utsegna.

Målsetjing og innhald

Målet med dei fleste av tiltaka vi har sett i gang har vore å hindre at mannlege studentar skal kjenne seg som ein minoritet i utdanninga. Vi trur at tiltaka har noko å seie for motivasjon for og haldninga til utdanninga, og slik sett for evna og vilja til å gjennomføre studiet. Vi ville at studentane skulle sjå og oppleve at førskulelærarutdanninga også er for menn. Dei skulle erfare at barnehagen er ein arbeidsplass for menn og at førskulelæreryrket er eit yrke for menn. Samtidig ville vi gi studentane mannlege rollemodellar og samtalepartnarar og undervegs i studiet auke medvitet deira kring emnet kjønn og likestilling i eit barnehageperspektiv.

Tiltaka vi sette i verk skulle vere mogeleg å gjenta utan likestillingsmidlar eller omfattande organisatoriske grep. Med dette som rettesnorer har vi valt:



- Å samle mannlege studentar i få klassar.
- Å samle mannlege studentar i praksisbarnehagar og gi mannlege studentar mannlege praksislærarar i praksisperioden.
- Å gi mannlege studentar høve til å møte mannleg praksisrettleiar i praksis.
- Å intervju dei mannlege studentane ved studiestart og på slutten av studieåret.
- Å arrangere to seminar for mannlege studentar i løpet av studieåret.
- Å arbeide i kjønnsblanda grupper med kjønnsroller og likestillingstema knytt til arbeidet med Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2011).
- Å opprette eit eige rom på Its learning med fagstoff om temaet menn i førskulelærarutdanninga og menn i barnehage.

Ei kvinneutdanning med mannlege «innslag»

Dei første barnehagelærarutdanningane var ei einkjønna verd. Det var kvinnelege studentar, kvinnelege lærarar og kvinneleg leiarskap. I praksis var mennene grunna opptaksvilkåra stengt ute frå utdanninga. I tillegg ga dei kulturelle kodene som låg implisitt i småbarnspedagogikken, klare signal om at dette skulle vere eit yrkesfelt for kvinner.



Ein ekspertkonferanse utarbeidde i 1956 i regi av UNESCO (FN sin organisasjon for vitenskap, undervising og kultur) og Verdas helseorganisasjon desse krava til framtidige yrkesutøvarar i barnehagen: «Foruten det kvinnelige kjønn skal god fysikk, varme og godhet, personlige og sosiale egenskaper, sans for humor og et tiltalende ytre være avgjørende kvaliteter ved profesjonen.» (Korsvold, 2005, s.157)

I 1970 vart dei to første mannlege barnehagelærarane uteksaminert frå Barnevernsakademiet i Oslo. Ut gjennom 1970- og 1980-talet vaks talet på menn både i utdanninga og

i barnehagen. Frå 1995 har også styresmaktene drive eit systematisk nasjonalt arbeid for å rekruttere fleire menn til barnehagane (Barne- og familiedepartementet 1995, 1997, 2004, og Kunnskapsdepartementet 2008). Den talmessige effekten av denne politiske satsinga kan lesast i veksten i talet på mannlege tilsette i barnehagen.

Vi kan konstatere at den prosentvise delen menn i norske barnehagar i perioden 1990 til 2010 har auka frå 4,8 prosent til 10,3 prosent. I 2010 var det for første gang over 10 prosent menn i norske barnehagar. I 1990 arbeidde det 1739 menn i barnehagane, i 2010 var talet stige til 9022.

Gjennomføring og resultat

Ved studiestart spurte vi dei mannlege studentane om dei kunne fortelje om bakgrunnen sin. Vi spurte også kvifor dei hadde valt utdanninga, om forventningar til utdanninga og praksis og kor sikre dei var på at dette var rett utdanningsval. Vi valde å nytte oss av ei form for fokusgruppeintervju. Dette vart gjort av praktiske grunnar, for å bygge opp under kjensla av å vere i eit miljø med menn og kan-

skje sette i gang refleksjonsprosessar i gruppa. Samstundes veit vi at eit ustrukturert gruppeintervju gir rom for at informantane påverkar kvarandre og gir variasjon i kva som vert tema i intervjuet.

Dei 34 mannlege studentane er i hovudsak i tjuåra, og kjem frå ulike delar av Noreg. Dei fleste er tilflyttarar. Den store fellesinteresse er idrett, særleg fotball. Ein handfull seier musikk, medan somme nemner interesser det er få eller ingen av dei andre som har (litteratur, uteaktivitetar, fysikk, kjemi, og andre kulturar).

Vi spurte dei om bakgrunnen deira for val av utdanning. Svara vi fekk har vi stilt saman i tre kategoriar:

- *Dette vil eg-studenten:* Halvparten av studentane har positive erfaringar frå arbeid i barnehage og seier at dette er utgangspunktet for eit medvite utdanningsval. Om lag halvparten av desse er i tillegg oppmoda til å ta utdanninga av vener, kjæraste, kollegaer i barnehagen eller familie som seier at dei passar til yrket.
- *Slik vart det-studenten:* Ein fjerdedel seier at førskulelærarutdanninga ikkje var førsteval, men det var her dei kom inn. Dei har ikkje erfaring frå barnehage, men har gjort eit medvite val om å arbeide med barn og/eller unge.
- *Eg ville gjere noko anna-studenten.* Ei litt mindre gruppe (fem studentar) har vald utdanninga som eit medvite skifte av noverande yrke eller utdanning. Dei seier at dei ønskjer ein jobb med andre verdiar, mindre resultatpress, mindre reising og meir tid til familien.

Kategoriane er i tråd med funna til andre som har sett på yrkesval blant menn som vel ultra-disjonelle yrke. Røthing (2006) fann at nokre ser utdanninga som eit resultat av einskildhendingar og slump. Andre gir uttrykk for at dei har gjort svært reflekterte og gjennomtenkte val. Det kan vere at dei ønskte å arbeide med noko meningsfullt og nødvendig, og at desse faktorene var viktigare enn høg status og høg lønn. Andre undersøkingar tyder på at menn som tek førskulelærarutdanning er mindre motiverte enn kvinner. Dei opplever også utdanninga som mindre meningsfylt enn kvinnene gjer (Bratterud, Emilsen og Lillemyr 2000 og Solberg 2004). Funn frå utviklingsarbeidet vårt peikar ikkje i denne retninga – snarare tvert imot.

Så er det nærast oppsiktsvekkande å sjå at når studentane skal fortelje om korleis dei kom inn i utdanninga, er det ingen av dei som fortel om yrkesrettileiarar som har orientert om eller motivert dei for førskulelærarutdanninga. Dei fleste seier at det var heilt tilfeldig at dei begynte å jobbe i barnehage i første omgang. Eit opplagt tiltak i det vidare arbeidet på dette feltet, bør vere å informere yrkesrettileiarar på ungdomsskular og vidaregåande skular om barnehagelærarutdanning som yrkesveg. Ei målretta marknadsføring av utdanning retta mot gutar/unge menn vil også bidra positivt. ➡➡

Tilsette i barnehagen etter kjønn 1990, 1995, 2000, 2005 og 2010. I parentes prosentdel av alle tilsette.

Årstal	Kvinner	Menn
1990	34152 (95,2)	1739 (4,8)
1995	48386 (93,4)	3446 (6,6)
2000	48970 (93,0)	3703 (7,0)
2005	58966 (91,2)	5715 (8,8)
2010	78379 (89,7)	9022 (10,3)

Tala i tabellen er henta frå SSBs statistikkbase (www.ssb.no).

Reaksjonar på utradisjonelt utdanningsval

Dei fleste av dei vi intervjuar fortel at dei får støtte og vert anerkjent for val av utdanning, både av vener og familie. Nokre kameratar vert overraska, medan andre er skeptiske til låg løn. Eit par fedrar er skeptiske og somme kameratar spøker litt med «bleiearbeid». Sjølv om studentane fortel om positive tilbakemeldingar på utdanningsval, finst framleis haldningar som vert spegla i dette sitatet: «Eg må innrømme at eg seier at eg går på lærarutdanning, eller berre på Landås. Kompisar seier: at du gidd! Eller dei seier at det er ein skittjobb. Eg går ikkje inn i det og har også vener som er støttande og seier: dette er deg!»

Dei aller fleste vi snakka med var ganske sikre på utdanningsvalet sitt. Det inneber at dei svarar frå 8-10 på ein skala frå 1 til 10, der 1 er svært usikker og 10 er heilt sikker på utdanningsval. Dei to som er mest usikre seier at dei lurar på om dei vil meistre studiet. Studentane er positivt overraska over at det er så mange menn i klassane deira, og dei trivst i klassane og i utdanninga så langt. Somme seier at utdanninga verkar meir krevjande enn dei trudde på førehand. Andre seier at det er meir leik og aktivitet i utdanninga enn dei trudde og at det er positivt.

Når det gjeld praksis, fortel dei fleste at dei både gler og gruar seg til praksis. Dei er spente, men seier ikkje så mykje meir om dette. 16 har erfaring frå arbeid i barnehage, ni har det ikkje. I den eine klassen har alle, så nær som ein, barnehageerfaring. I den andre klassen er det om lag halvt om halvt.

Då vi intervjuar studentane på slutten av studieåret, fortel dei at det har vore positivt med så mange menn i klassen og at dei trivst. Dei nemner også det positive med den jamne kjønnsbalansen i klassane. Nesten like mange som i haust er rimeleg sikre på utdanningsvalet sitt, somme er vorte sikrere. Det er likevel eit mindretal – fire studentar – som er meir usikre no enn i haust, og fire har slutta. Dei som mest har endra graden av sikkerheit, er dei som ikkje hadde erfaring frå barnehage før studiet. Vi spurte desse studentane om dei kunne seie noko om kvifor dei var meir usikre no. Ein seier dette: «[...] eg følte i den perioden eg svarte på undersøkinga at eg på ingen måte ville kome igjennom studiet utan å stryke på samtlege eksamenar. No vart eksamensresultata ei positiv overrasking og innstillinga har endra seg.»

Studenten har fått grundig rettleiing på skriftlig arbeid gjennom året og det kan sjå ut som at det har påverka mestringssevna og motivasjonen for å fortsette utdanninga.

Kva seier praksisbarnehagane?

Praksislærarar er via e-post spurt om sitt syn på tiltaka vi har sett i verk og om erfaringane med å samle mannlege studentar i klassar.

Dei 32 mannlege studentane var i åtte vekers

praksis i 11 barnehagar. Talet på mannlege studentar varierte frå to til fire i same barnehage. Ingen av dei var aleine mannleg student i praksisbarnehagen og dei fleste fekk mannleg praksislærar. I tillegg fekk dei rettleiing av mannleg praksisrettleiar frå høgskulen. Dette var ein ny situasjon og var planlagt slik.

Vi har fått tilbakemeldingane frå så godt som alle praksisbarnehagane, og vurderingane dei gir seg om nyordninga peikar udelte i positiv retning. Her er nokre utsegner som viser dette:

«Førsteklassepraksis er sårbart og kjempeviktig for å halde mannlege studentar i studiet. Eg trur det er ein god idé å sende mannlege studentar ut saman. Gjerne med kvinnelege studentar også, men dei mannlege bør helst komme ut minimum to saman.

Vi fekk mange nyttige diskusjonar rundt likestilt pedagogisk praksis og hadde diskutert fleire påstandar rundt likheiter/ulikheiter mellom mannlege og kvinnelege tilsette i barnehagen.»

Dei mannlege praksislærarane opplever ordninga som god:

«Som mannleg førskulelærar/praksislærar var det spennande og interessant å få mannlege studentar, føler meg i utgangspunktet litt nærare dei sidan eg har ein god del erfaring med å vere mann i barnehage. I tillegg gir dette meg ein slags ekstra motivasjon til å motivere og inspirere dei, gi dei lysta på yrket då barnehagane treng menn, og då helst gode menn.»

Også foreldra i praksisbarnehagane ga positive reaksjonar på tiltaket:

«Foreldra er opptekne av at barnehagen skal ha mannlege tilsette. Ved ledige stillingar får eg spørsmål om eg har tenkt å tilsette menn. Foreldre gav og uttrykk for at det var positivt med mannlege studentar.»

Så er det somme som nyanserer synspunkta omkring ordninga:

«Menn i ein klasse er positivt, om det gjer at studentane kan inspirere kvarandre og gi dei stoltheit for val av yrkesutdanning. Men det er også viktig at dei vert treina i å samarbeide med kvinnelege studenter og får praksis i barnehagar der begge kjønn er representert. Det er jo situasjonen ute i feltet.»

Kva seier faglærarane?

Faglærarane ved høgskulen er også via e-post spurt om erfaringane med å samle mannlege studentar i klassar. Klassane har hatt pedagogikk, fysisk fostring, naturfag, forming og matematikk dette studieåret. Dei lærarane som har kommentert ordninga med å samle dei mannlege studentane, er positive til stemninga i klassane i år. Vidare seier dei at dei har opplevd at det har vore eit miljø for mannlege studentar i klassane i større grad enn når mennene utgjer ei lita gruppe. Likevel er somme skeptiske til at fleire klassar på denne måten vert reine jenteklassar.

I samband med at Rammeplanen for barnehagen var tema i undervisninga, valde vi å la nokre grupper arbeide med tema knytt til kjønnsroller i barnehagen. Det var viktig at dette arbeidet skulle involvere både mannlege og kvinnelege studentar, for å bringe inn flest moglege perspektiv.

I haustemesteret hadde vi eit seminar for dei mannlege studentane der tema var rekruttering av menn til arbeid i barnehage. Foredragshaldar var Thomas Gulbrandsen, pedagogisk leiar i barnehage og aktiv i organisasjonen *Menn i barnehagen*². Det var svært god oppslutnad om seminaret. I vårsemesteret hadde vi eit tilsvarende seminar der tema var positiv maskulinitet og menn som rollemodeller for barn. Foredragshaldar var Arne Klyve som i ei rekke år har arbeidd med tilgrensande tema, han er tilsett ved Bergensklinikkene. Frammøtet til denne samlinga var lågt³.

Summerte vurderingar

Avslutningsvis summerer vi opp med ein kort diskusjon og nokre vurderingar for vidare arbeid med dette området.

ORGANISERING AV KLASSENE:

Tilbakemeldingar vi har fått frå ulike hald er at ordninga med å samle mannlege studentar i klasser er eit fornuftig grep. Dette er også vår erfaring frå

året som har gått. Frå starten av studieåret opplevde vi ei svært god stemning i desse klassane. Både kvinnene og mennene var positivt overraska over kjønnsbalansen. Vi opplevde at mennene skapte eit miljø seg imellom prega av god atmosfære og ulike fritidsaktivitetar. Samla sett opplevde vi mennene annleis enn til vanleg når dei ofte er tre til fem som sit på bakre rad i klasserommet. I år har det vore meir aktivitet av og mellom mennene. Dei plasserte seg rundt i klasserommet, og dei meldte seg til ulike verv i større grad enn vi er vande med. Vi opplever at den auka mengda menn har betydd noko for miljøet i klassane, særleg for mannsmiljøet. Å samle mennene slik som dette kan vere med på å motverke kjensla og konsekvensane av å vere ein minoritet (Bredesen, 2004).

Det er dei mannlege studentane som er vårt fokus her. Det er likevel verdtt å nemne at eit par lærarar har eit inntrykk av at dei kvinnelege studentane i nokon grad har vore meir tause og mindre synlege enn vi er vande med. Kvinnene i den eine klassen vart konfrontert med dette og svarte: «Det er klart, vi vert meir stille enn vanleg når det er så mange menn til stades.»

Dei understreka at dette ikkje var på grunn av negative signaler frå mennene, men «det er berre sånn det er». Dette er eit interessant og viktig poeng som vi ikkje har følgd opp i denne omgang.

Frå fleire hald, både i barnehage og høg-

skule, høyrer vi at mannlege studentar og førskulelærarar bør fordelast jamt på klassane og i barnehagane. Etter vårt syn er dette problematisk frå eit etisk perspektiv. Det er uheldig at det er reine kvinneklassar i utdanninga og at det er få menn i barnehagane, men det kan ikkje forsvare å sjå på menn som eit gode, eller objekt, til jamn fordeling i utdanning og barnehage.

ORGANISERING AV PRAKSIS:

Tiltaka vi har gjort når det gjeld innhald og organisering i praksis, får gode skotsmål frå dei involverte. To av dei mannlege studentane slutta i løpet av praksisperioden. Det var ikkje praksisopplevingane i seg sjølve som gjorde at dei slutta. Så bør det sjølvstøtt drøftast om ein bør vere endå meir målretta med omsyn til sjølv praksisplassering ved å sjå meir systematisk på bakgrunnen til studentane før plassering.

Ein av praksislærarane lanserer slike tankar: «Småbarnsavdeling er kjempespennande, men gir mindre rom for fysisk og språkleg utfolding for studentar, og i så måte dristar eg meg til å tenkje at mannlege førskulelærarstudentar gjerne med fordel kan ha praksis i ei slik avdeling seinare i studiet, men muligens helst ikkje i første klasse.»

INNHALD I FORM AV SEMINAR OG FAGLEG ARBEID: Målet vårt med seminar for menn og ekstra vekt på fagleg arbeid knytt til kjønnsroller og rammeplanen, var å auke medvitet kring emnet, både hjå kvinnelege og mannlege studentar. Medvit kring kjønnsroller og likestilling i eit barnehageperspektiv er viktig, også om ein ikkje har dei mannlege studentane som særleg fokus. Østrem et al. (2009 s. 27) finn at få barnehagar arbeider systematisk med likestilling. Dette er soleis eit tema som med fordel kan diskutertast meir i utdanninga. Sidan vi no har særleg fokus på mannlege studentar, var det positivt å ha desse diskusjonane i kjønnsblanda grupper. På denne måten vart det sett lys på fleire perspektiv, og framtidige mannlege og kvinnelege førskulelærarar fekk kjennskap til kvarandre sine syn.



Eigne seminar for mennene var også eit grep for å hindre at dei skulle oppleve å vere ein minoritet. Vi ville at dei skulle kjenne seg som ei viktig og synlig studentgruppe. Vi opplever også at dei to seminara for mannlege studentar har vore positive og engasjerande tiltak som har tent siktemåla våre, utan at vi kan påvise ein eventuell konkret effekt av dette.

I starten av artikkelen viste vi til ei undersøking (Slåtten, Rossholt og Kasin 2010) der det vart konkludert med at fråfallet av mannlege studentar ligg utanfor rekkevidda av kva utdanninga kan gjere noko med. Etter det utviklingsarbeidet vi har gjennomført, tvilar vi noko på denne vurderinga. I denne teksten har vi vist til funn og vurderingar som indikerer at utdanninga, og andre ansvarlege partar, kan påverke situasjonen.

Vi ser at politikarar, forskarar og mange som sjølv jobbar i feltet vil ha fleire menn inn i barnehagane, men det har vore relativt liten debatt om *kvi*for menn skal jobbe der. Utgangspunktet vårt har vore at det vil tene både barn, foreldre og ikkje minst barnehagen sjølv å ha ei arbeidsstyrke sett saman meir heterogent enn situasjonen er i dag. Dette gjeld ikkje berre kjønn, men også alder, etnisitet og sosial klasse. Så er det naturlegvis ikkje slik at vi skal ha tak i menn for ein kvar pris. Kvalitetskrava skal vere dei same for både menn og kvinner. Men vi som utdannar nye førskulelærarar bør ha eit særleg fokus på mannlege studentar og korleis vi kan styrke yrkesrolla og yrkesidentiteten deira gjennom utdanninga. Dette har vore utgangspunktet for arbeidet vårt dette studieåret.

Litteratur

Barne- og familiedepartementet, (1997). Barnehagen - en arbeidsplass for både kvinner og menn. BFD sine tiltak 1997-2000. Q-rundskriv - 0943N.

Barne- og familiedepartementet, (2004). Dengode barnehagen er en likestilt barnehage. Handlingsplan for likestilling i barnehagene 2005-2007.

Bratterud, Å., Emilsen, K. og Lillemyr, O.F. (2006): Menn og omsorg - i familie og profesjon. Fagbokforlaget, Bergen.

Bredesen, O. (2004): Nye gutter

og jenter - en ny pedagogikk? Cappelen Akademisk Forlag.

Kunnskapsdepartementet, (2008). Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008-2010. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet, (2011). Rammeplanen for innhald i og oppgåvene til barnehagen (rev. utg.). Oslo: Departementet.

Rothing, R. (2006): Mann i kvinneland. En kvalitativ studie av kjønnsforming blant menn i kvinnedominerte yrker. Master-

oppgave i sosiologi. Universitetet i Oslo.

Sataoen, S.O. (2012). Møte med 34 mannlege førsteårsstudentar i førskulelærarstudiet ved Høgskulen i Bergen. Kven er dei, kva har ført dei til førskulelærarutdanninga og kva tenker dei om utdanninga og framtida? Høgskolen i Bergen. Stensil og nettsiderapport.

Solberg, S. (2004): Menn i barnehagen: En sosiologisk studie av hvordan mannlige førskulelærere konstruerer sin arbeidsrolle. Hovedfagsoppgave. Sosio-

logisk Institutt. Universitetet i Bergen.

Slåtten, Mette Vaagan, Rossholt, Nina og Kasin, Olav (2010): Rekruttering av menn til førskulelærarutdanning og arbeid i barnehage. HIO-rapport 2010 nr.6.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S., & Tholin, K.R. (2009). Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhald blir innført, brukt og erfart (Rapport 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Noter

- 1 Dei studentane som søkte på linjene med vekt på kunst eller natur og friluftsliv kom, som normalt, i linjeklassen, dei andre vart samla i to klasser.
 - 2 <http://www.dmmh.no/mib>
 - 3 <http://www.asker.kommune.no/Barnehage/MIB/>
- På grunn av kollisjon med undervisning måtte samlinga flyttast til seinare enn først annonsert. Dette førte til at studentane var opptekne av førebuing til eksamen. Vi trur at det påverka frammette.



Om artikkelforfattarane: Høgskulelektor Vigdis Foss (vigdis.foss@hib.no) og førsteamanuensis Svein Ole Sataoen (svein.ole.sataoen@hib.no) underviser og forskar ved Høgskulen i Bergen (eigne foto).

Kommentar til kronikk
i forrige Første steg

Som man roper i skogen får man svar

Kommentarforfatterne støtter kronikkforfatterne i forrige utgave av Første steg, og de mener å kunne påpeke mange muligheter for feil og en dårlig tilnærming til barns virkelighetsforståelse i rapporten *Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena*, som kronikken i nr. 2 tar for seg.

Av Solveig Vollan Larsen,
Torill Thorsby, Marit Tellefsen
Øie, Kjetil Hauge og
Ann-Kristin Nilsen

Mange barnehageledere og pedagoger i Kristiansand har med stor interesse lest kronikken *Kortslutninger om barnehagebarns opplevelser og erfaringer* i Første steg nr. 2 før ferien. Som ledd i en prisverdig og spennende storsatsing på forskningsbasert utvikling av kvalitet i læringsmiljøene i skoler og barnehager i Kristiansand, har vi nylig deltatt i Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) kartleggingsundersøkelser og barneintervjuer. Vi var mange som så frem til at læringsmiljøene skulle bli grundig kartlagt ved evalueringsspørsmål til ansatte og foreldre, og spesielt

gledelig var det jo at også barna skulle delta i evalueringen.

Barneintervjuet var elektronisk og bestod av 16 spørsmål som barna skulle besvare. Ifølge informasjonsskrivet skulle undersøkelsen bidra til at «barnehagene skal få kunnskap om hvordan de skårer på en rekke sentrale områder tilknyttet barnas læringsmiljø, deres sosiale- og språklige utvikling».

Ved gjennomlesning av spørsmålene satt vi igjen med forundring over utvelgelsen av de temaene som barneintervjuet reflekterte. Vi kan vel ikke si oss helt enige i at alle spørsmålene gir informasjon om barnas oppfatninger av «sentrale områder tilknyttet barnas læringsmiljø». Også språkbruken og utformingen av spørsmålene virket etter vår mening lite gjennomarbeidet, med tanke på at dette skulle mestres av små barn. Nettopp barns mest-

ringsopplevelser er noe barnehagens pedagoger har øye for, og vi tar for gitt at de situasjonene vi setter barnet i, også intervjuer og forskning, skal bidra til mestring og oppbygging av barnets selvbilde.

Å samle på smilefjes

Instruksjonen til pedagogisk leder som fulgte med undersøkelsen, ble forstått slik at man skulle være mest mulig nøytral og overlate til barnet å besvare undersøkelsen. «Vær til stede ved siden av barnet, og om nødvendig hjelp barnet dersom det oppstår problemer eller vanskeligheter. Angående spørsmål fra barna; det er viktig at den voksne svarer så likt som mulig på like spørsmål fra barn og i så liten grad som mulig leder barnet til svaret.»

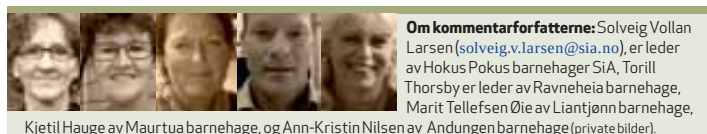
I denne dataundersøkelsen skulle barna svare på illustrerte spørsmål ved å klikke på blomster med smilefjes. Svaralternativene var svært begrenset: «Ja», «Noen ganger» og «Nei», og de tre svaralternativene var illustrert med henholdsvis: smilefjes, nøytralt

fjes, og surt fjes. Flere av barna var lynraske med å klikke på blomstene, noen var veldig opptatt av om det ble smilefjes, som de nærmest samlet på.

Dersom man vil kartlegge barns egne virkelighetsoppfatninger ved spørsmålstilling, er det en fordel at de med letthet forstår hva de spørres om. Gjennomføringen av intervjuene viste at barna delvis ikke forstod spørsmålene, eller de ble forvirret fordi svaralternativene ikke passet. Noen barn viste tydelig at de ble usikre og klarte ikke å svare på en måte som kan gi oss tiltro til svar og resultater av undersøkelsen.

Når barna misoppfatter spørsmål, eller ikke finner et svaralternativ som passer, medfører det at pedagogens aktive eller passive rolle i situasjonen får stor betydning.

En av pedagogene sier: «Jeg var nødt for å hjelpe de fleste mye! De så på dette som et spill, og at det ikke var så nøye hva de svarte. For mange var det viktigere å svare like mange ganger på hver av blomstene...»



Om kommentarforfatterne: Solveig Vollan Larsen (solveig.v.larsen@sia.no), er leder av Hokus Pokus barnehager SiA, Torill Thorsby er leder av Ravneheia barnehage, Marit Tellefsen Øie av Liantjønn barnehage, Kjetil Hauge av Maurtua barnehage, og Ann-Kristin Nilsen av Andungen barnehage (private bilder).



Mange feilkilder

Pedagoger som var svært tilbakeholdne med å veilede barna underveis, kunne helt klart konkludere med at barna ved flere anledninger ikke svarte i overensstemmelse med realitetene.

– *Snakker dere om fisker, dyr eller blomster i barnehagen?*

Denne formuleringen innebærer jo faktisk tre ulike spørsmål for barnet, men de gis kun én svarmulighet. Barna opplevde tydelig frustrasjon og manglende mestring her, de så ut til å bli i tvil om hva spørsmålet egentlig var, og da trykket mange straks på nei-blomsten.

Undersøkelsen ble gjennomført i mars måned, så det er også mulig at tema om dyr og blomster virket fjernt. Barnehagebarns svar er som vi vet meget sterkt knyttet til «her og nå»- opplevelser. Når barna på en naturgruppe svarer nei på spørsmålet om de «noen ganger er på tur i barnehagen?», så sier det en del om forståelse og tolking.

– *Ser du på TV eller film i barnehagen?*

At dette skal være ett av 16 spørsmål som avdekker «sentrale områder tilknyttet barnas læringsmiljø», har vi vanskelig å se, men det gir et godt eksempel på feilkilder i undersøkelsen. Mange barn svarte ja på spørsmålet, også i barnehager som ikke har TV.

– *Synger og spiller dere musikk i barnehagen?*

Dette spørsmålet illustreres med bilder av instrumenter som brukes i et symfoniorkester og ikke i en barnehage, og her trykket flere «nei», selv om det både synges og spilles i barnehagen.

De tre siste spørsmålene handlet om sider ved barnehagetilværelsen som kan oppleves mindre hyggelige. Til barnas overraskelse var nå smilefjesbruken endret, slik at når de trykket bekräftende svar på spørsmålet, dukket det opp et surt fjes der det tidligere hadde vært smilefjes. På spørsmål om noen erter i barnehagen, svarte mange umiddelbart bekräftende, selv om det ved nærmere spørsmål viste seg at det skjedde svært sjelden.

Som avslutningstema ble barna

spurt om det er «dager hvor du ikke har det bra i barnehagen?» Til et slikt ledende spørsmål faller det lett å svare bekräftende, og når «ja- blomsten» blir lei seg, blir det en dårlig avslutning på intervjuet.

Har vakt reaksjoner

Det er overraskende at et «godt planlagt barneintervju» blir avsluttet med typer av spørsmål som ville være utenkelig i en medarbeidersamtale i en jobbsituasjon for voksne. Oppbyggingen av en systematisk spørreundersøkelse for barn bør selvsagt avsluttes med et spørsmål og tema som ivaretar en god feeling og «flagget til topps» hos intervjuobjektet; barnet.

Barna er selvsagt svært viktige informanter om læringsmiljøene i barnehagene. Barn liker å bli tatt på alvor, og de vil mer enn gjerne bidra med sine opplevelser og tanker når vi inviterer dem til det. Da skylder vi dem også at vi tilnærmer oss deres virkelighetsforståelse på skikkelig vis. Spørsmål og metoder bør være grundig kvali-

Forfatterne av rapporten *Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena* svarer på kritikken på sidene 50-52 i dette bladet. De svarer først og fremst på kritikken i kronikken i Første steg nr. 2 i år.

tetssikret og «vasket» før man utsetter barn for dem i stor skala. Barns medvirkning i forhold til innhold og kvalitet i barnehagen, handler om mye mer enn å kunne uttrykke ja- og nei-svar på noen utvalgte smale temaer, og begrensede spørsmål.

Disse barneintervjuene har skapt reaksjoner hos svært mange av pedagogene som fikk erfaring med dem. Når barnehagepedagoger med lang kompetanse og erfaring i å kommunisere med barn reagerer, da er ikke vi i tvil om at forskning på barnehagekvalitet har et vesentlig forbedringspotensial.

Kronikkforfatterne i nr. 2 får svar på tiltale:



En god kartleggingsmetode

som ikke er uttrykk for en skoleforståelse av læring

Artikkelforfatterne svarer her på påstander i kronikken *Kortslutninger om barnehagebarns opplevelser og erfaringer* i Første steg nr. 2/2013, skrevet av Camilla Eline Andersen, Gudrun Sælen Halmrast, Bergljot Østerås, Ann Merete Otterstad og Ninni Sandvik. I kronikken reises det sterk kritikk mot en kartleggingsundersøkelse i barnehagen som er gjennomført av Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Hedmark.

Av Thomas Nordahl, Anne Kostøl, Anne-Karin Sunnevåg, Hege Knudsmoen og Inger Vigmostad

Barnehagen som læringsmiljø og daningsarena er en kvantitativ kartleggingsundersøkelse der blant annet barn i barnehagen selv svarer på spørsmål om hvordan de erfarer og opplever sin situasjon i barnehagen. Undersøkelsen er knyttet til tema som forholdet til andre barn, trivsel, forholdet til de voksne og aktivitetene i barnehagen. Undersøkelsen er nettbasert ved at de ulike spørsmålene framkommer som animasjoner eller tegninger i skjermbildet. Når barna peker med en mus på animasjonen blir det automatisk lest opp et utsagn. Barna tar så stilling til dette utsagnet ved å trykke på tre alternative smilefjes; et blidt, et nøytralt og et surt.

Denne undersøkelsen er gjennomført to ganger i Danmark og to i Norge. Til sammen har ca. 7000 fire- og femåringer svart på disse spørsmålene. Svarprosenten ligger på over 90 i alle undersøkelsene og foreldrene til barna har gitt skriftlig samtykke til at deres barn får delta. I tillegg til at barna svarer på hvordan de har det, vurderer førskolelærerne også hvert barn innen sosiale og språklige ferdigheter og foreldrene svarer også på hvordan de opplever barnehage tilbudet.

Dermed får vi her tre informantgruppers opplevelse av barns kompetanse og barnehagens kvalitet. Hver barnehage kan etter undersøkelsen gå inn i en nettportal å få ut resultater for egen barnehage og sammenligne dette med hvordan de øvrige barnehagene i undersøkelsen skårer.

Hele undersøkelsen er godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste).

Hensikten er at barnehagene skal bruke disse dataene aktivt i drøftinger for å videreutvikle det pedagogiske tilbudet. En rekke barnehager har positive erfaringer fra dette, og mener denne type data fra kartleggingsundersøkelser er svært nyttige (Sunnevåg 2012).

Det er viktig å understreke at dette ikke er en screeningsundersøkelse der hensikten er å finne barn med dårlige språklige eller sosiale ferdigheter. Undersøkelsen betraktes i større grad som en vurdering av kvaliteten i den enkelte barnehage, og det er heller ikke mulig for den enkelte barnehage å få ut resultater for et enkelt barn. Barns rett til medvirkning er klart nedfelt i og uttrykt i nasjonale målsetting for barnehager. Barn skal bli sett, hørt og kunne uttale seg om hva de erfarer og opplever i hverdagen. Denne undersøkelsen er en måte å la barn bli hørt på. Under dette ligger det en forståelse om at barn er i stand til å uttrykke seg og formidle hvordan de har det og hva de synes om barnehagen.

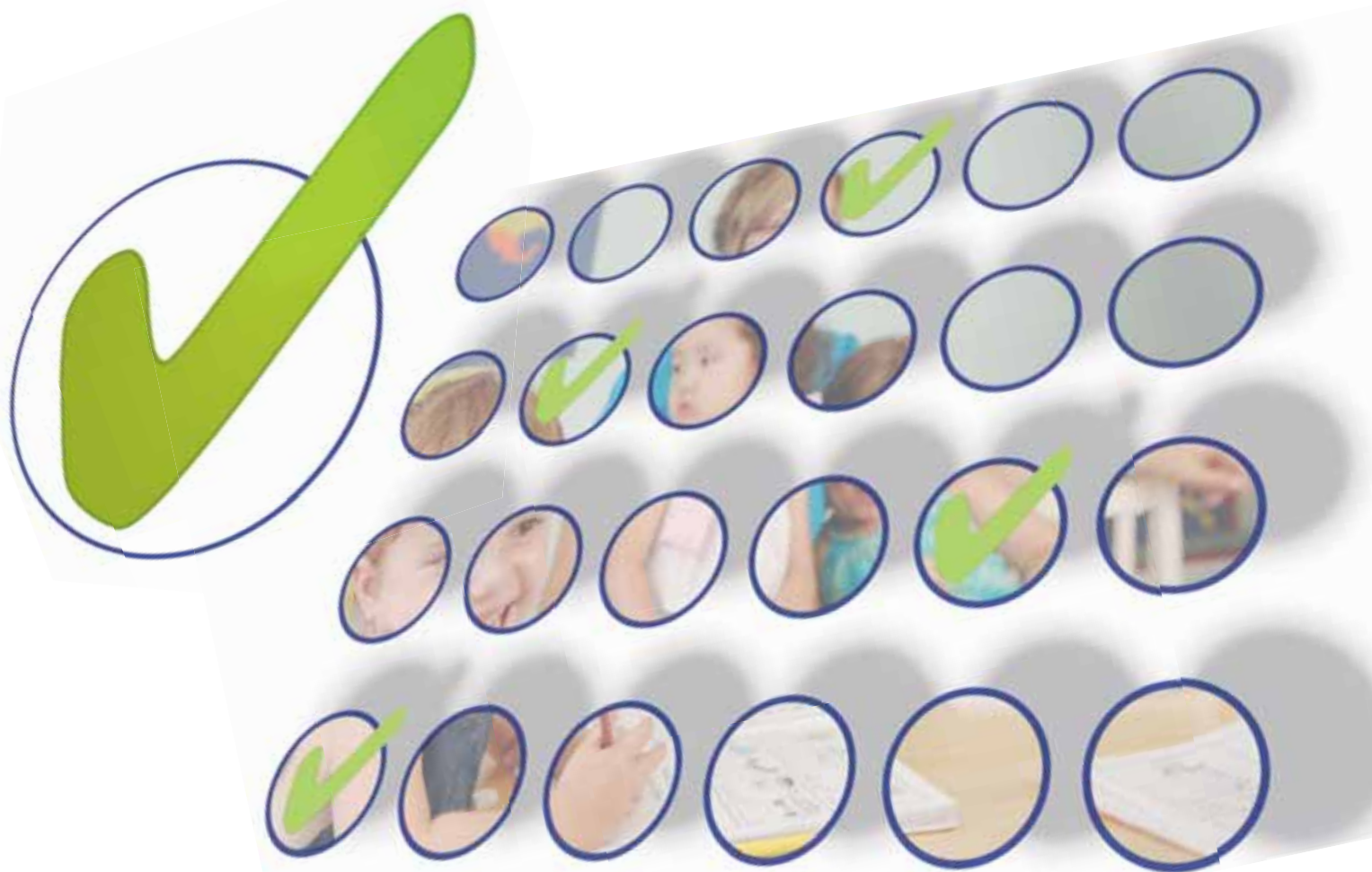
Problematiske smilefjes

Kritikken mot denne undersøkelsen er knyttet til flere forhold som vil bli tatt opp nedenfor. Ett problem er at forfatterne av den kritiske kronikken kun har lest en av flere ulike publikasjoner fra disse kartleggingsundersøkelsene. De baserer seg på en rapport rettet mot praksisfeltet, og der er selvsagt det forskningsmessige som de kritiserer ikke lagt særlig mye vekt på (Sunnevåg 2012). Denne rapporten er bygd opp omkring artikler fra praksisfeltet etter en bestilling fra Utdanningsdirektoratet. Flere av argumentene i kronikken hadde forfatterne selv sett var unødvendige å ta med om de hadde tatt seg tid til å lese alle publikasjonene fra disse undersøkelsene (Nordahl mfl 2012, Kostøl 2013, Qvortrup og Nordahl 2012). I disse publikasjonene er de forskningsmessige utfordringene i langt større grad belyst.

En motforestilling i kronikkene går på at bruk av smilefjes er problematisk. Det hevdes

Om artikkelforfatterne: F.v. professor Thomas Nordahl, høgskolelektor Anne Kostøl, førstelektor Anne-Karin Sunnevåg, høgskolelektor Hege Knudsmoen, og høgskolelektor Inger Vigmostad, alle ved Høgskolen i Hedmark, de tre siste også ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (egne bilder).





at barna vil «samle» på de positive smilefjesene i stedet for de nøytrale og sure, og at de på andre måter også vil misforstå smilefjes. Dette har vi sjekket grundig gjennom ulike statistiske analyser som er utarbeidet for å kunne avdekke denne type tilfeldighet, misforståelser og eventuelle systematiske feilkilder. Vi finner i disse analysene (faktoranalyser og reliabilitetsanalyser) ingen indikasjoner på at barn samler smilefjes eller misforstår utsagn og svaralternativer.

Når vi får relativt like gjennomsnittssvar, spredning og forskjeller mellom for eksempel gutter og jenter i alle undersøkelsene, er dette et uttrykk for at barn må betraktes som pålitelige informanter også i denne type undersøkelser. Videre får vi de samme faktorene (summen av flere spørsmål) og relativt like og gode reliabilitetsverdier i alle undersøkelser, noe som bekrefter at undersøkelsen må ansees å være gyldig og pålitelig (Nordahl m.fl. 2012). Det kan umulig være tilfeldig at de statistiske analysene i hovedsak gir de samme resultatene i flere ulike undersøkelser i både Danmark og Norge.

Kunnskapsløse kronikører?

Det virker som om forfatterne av kronikken mangler grunnleggende kunnskap om bruk av kvantitative metoder og statistisk bearbeiding

av data. Dette kommer også til uttrykk når forfatterne sier at allmenne og generelle spørsmål som brukes i kartleggingen bare kan brukes for å beskrive det barn opplever subjektivt. Selvsagt er det slik, det er få innenfor den kvantitative verden som mener noe annet.

Men hele poenget med kvantitative metoder er at du når mange informanter og da kan svarene generaliseres til mer pålitelig og gyldig kunnskap enn bare subjektive oppfatninger til et eller noen få individer. Hadde forfatterne forstått dette, hadde de heller ikke henvist til en styrers oppfatning slik det uttrykkes i en avis, i stedet for de erfaringer vi sitter med fra ca. 300 styrere og som det er redegjort for i publikasjonene fra undersøkelsene (Nordahl m.fl. 2012, Sunnevåg 2012).

I kronikken skriver forfatterne: «Som fagpersoner/forskere har vi problemer med å se hvordan det er mulig å få tak i barnas erfaringer og opplevelser gjennom at barn tar stilling til noen på forhånd gitte spørsmål (som er verbalt formulert) rundt utvalgte temaer ved å trykke på ett av tre alternativer.»

Det er imidlertid slik alle kvantitative spørreundersøkelser må gjennomføres. Forskeren formulerer spørsmål/utsagn og svaralternativer og informantene skal krysse av. Det er nødvendigvis det verbale språket vi må bruke. Barn i fire- og femårsalder forstår det verbale

språket og er i stand til å bruke det. Slik gis barn muligheter for å bli hørt på samme måte som når for eksempel barn i grunnskolen svarer på elevundersøkelsen og andre undersøkelser som deretter anvendes både av forskere og den enkelte skole.

Er femåringer gyldige informanter?

Under dette ligger det en viktig drøfting om barn i fire- til femårsalderen kan betraktes som gyldige og pålitelige informanter. Vi mener å ha god dokumentasjon på at de kan betraktes som pålitelige informanter (Kostøl 2013). I kronikken mener forfatterne det er problematisk å betrakte denne undersøkelsen som gyldig blant annet fordi det hevdes vi ikke fanger hvilke virkelighetsoppfatninger barn har av barnehagelivet knyttet til sted, land, vær, kjønn, alder, klasse, språk, kropp og lignende.

Dette er feil. Vi har bakgrunnsvariabler knyttet til sted, land, kjønn, alder og sosial klasse. Dette gjør at vi kan analysere dette, noe vi også har gjort i forskningspublikasjonene fra prosjektene. På denne måten tar vi hensyn til og vurderer forskjeller og likheter mellom de gruppene av barn som forfatterne etterlyser. Videre vil også de ansatte i barnehagene ta hensyn til de lokale kontekstuelle forholdene når de drøfter data for egen barnehage.

I kronikken hevdes det også at spørsmålene

er ledende og setter barn i lojalitetskonflikter. Det er mulig at noen spørsmål kan virke ledende. Vi har forsøkt å unngå dette og har brukt både mye tid på utvikling og utprøving av spørsmål før vi kom fram til de som er anvendt i disse kartleggingene. Vi kommer også til å videreutvikle spørsmål ut fra de analysene vi nå har gjort. Men at det skal være ledende og problematisk å stille spørsmål om barn er mye på tur og om de er gutt eller jente forstår vi overhodet ikke.

Mange av barna som har gjennomført kartleggingen har gjort det alene uten at voksne har sittet ved siden av dem. Derfor er det vanskelig å forstå at dette skal sette dem i en lojalitetskonflikt slik det hevdes i kronikken. I de tilfeller der voksne har vært til stede er det vel ikke noen forskjell fra andre situasjoner i barnehagehverdagen der barn ofte må si i fra til voksne. Det virker som disse forfatterne mener det er mer problematisk å spørre barn om de blir ertet og plaget i barnehagen enn at de faktisk opplever dette.

Lite redelig

Videre etterlyses det i kronikken en avklaring av både lærings- og dannelsesbegrepet. Det er riktig at dette ikke drøftes i den aktuelle rapporten, og da er det lite redelig av forfatterne

av kronikken å uttrykke at vi som står bak kartleggingen knytter læring til en skolefaglig kontekst.

Forfatterne hevder vi bidrar til at skolens forståelse av læring «bemektiger seg barnehagefeltet på svært uheldige måter». Dette er i seg selv i en normativ påstand som det kunne vært svært interessant å få et empirisk belegg for hva «uheldig måter» her skulle være. Vi mener dessuten at vi her er ved kjernen av kritikken til denne undersøkelsen.

Forfatterne av kronikken har alle førskolelærerutdanning som sitt arbeidsfelt og representerer i stor grad rådende pedagogiske oppfatninger og tradisjoner innen dette feltet. Her er det liten eller ingen tradisjon for bruk av spørreskjema, kvantitative metoder og ikke minst internett som kartleggingsredskap. I stedet for å være interessert i hvilke muligheter som finnes i slike tilnærminger, velger forfatterne kun å kritisere og avvise denne måten å synliggjøre barns stemme på.

De som representerer førskolelærerutdanningen (fra nå barnehagelærerutdanningen) burde vise noe større interesse for hvordan vi kan få kjennskap til mange barns oppfatning av denne hverdagen. Dette kommer også til uttrykk direkte i kronikken. Ikke et eneste av funnene vi har fra undersøkelsene diskuteres,

kun det problematiske ved at barn har svart på utsagn gjennom bruk av smilefjes.

Barn er til å stole på

Det er for disse forfatterne tilsynelatende helt uinteressant at det er store kjønnsforskjeller i barnehagen, at en relativ stor andel barn uttrykker at de ikke har det særlig bra, at barn av mødre med lavt utdanningsnivå kommer dårlig ut eller at det er store kvalitative forskjeller mellom barnehager.

Vi mener å ha god dokumentasjon for at barn er til å stole på, og når slike funn kommer fram i materialet, bør de diskuteres og tas på alvor. For å forstå læring og danning i barnehagen kan det være hensiktsmessig å drøfte den læring og utvikling som barn faktisk erfarer i barnehagen. Barnehagen har klare mål for barns sosiale og språklige utvikling og læring, og da er det interessant å studere hvilken kompetanse og erfaringer barn har.

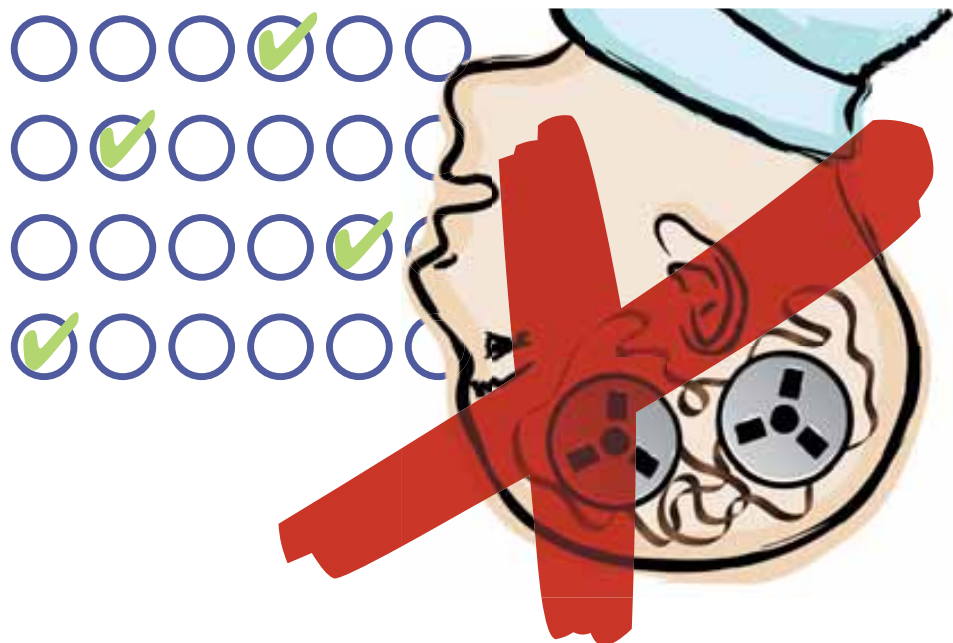
En diskusjon om læring og danning som ikke berører hva barn i barnehagen rent faktisk lærer og hva de erfarer, vil bli lite relevant. Dette er ikke uttrykk for en skoleforståelse av læring. Det er et uttrykk for at om barnehagen skal ha god kvalitet så må vi være opptatt at hva ulike grupper av barn lærer, hvordan de utvikler seg og hva de selv erfarer. Slik kan barnehagen bli en kvalitativ god institusjon for alle barn.

Barn erfarer, de er subjekter som danner seg virkelighetsoppfatninger og er aktører i eget liv. De utvikler seg, lærer og dannes i interaksjon med sine omgivelser. Som voksne skal vi være forsiktede med å tro at vi best kan tolke og formidle hvordan barn har det. Vi har forsøkt å ta dette på alvor ved å la barn få uttrykke seg gjennom en kartleggingsundersøkelse, og vi mener dette er et viktig bidrag til forståelsen av barnehagen som lærings- og dannelsesarena.

Referanser:

Andersen, C.E., Halmrast, G.S., Østerås, B., Otterstad, A.M. Og Sandvik, N (2013): Kortslutninger om barnehagebarns opplevelser og erfaringer. I: Første steg 02/2013, s. 50 – 53.
Kostøl, A. (2013): Barns medvirkning på egen barnehagehverdag (under publisering)
Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A-K, Knudsmoen, H., Johnsen, T.

og Qvortrup, L. (2012): Kvalitet i dagtilbudet – set med børneøjne. Fredrikshavn: Dafolo forlag.
Nordahl, T. og Qvortrup, L. (2012): Kvalitet i dagtilbudet – hva sier barna? I: Paideia 04/12, s. 7 – 18. Dafolo forlag
Sunnevåg, A-K. (2012): Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena. Oppdragsrapport 09/12. Høgskolen i Hedmark.



Nye bøker

Anvendelig forskning om små barns læring

Små barns læring – Møter mellom barn og voksne i barnehagen handler om møter mellom de yngste barna og de voksne i barnehagen, og de læringsmulighetene disse møtene gir. Forfatter Eva Johansson mener at arbeid med små barn handler om dyktige pedagoger og nært samspill mellom barn og voksne, ikke om effektivitet.

Av Monica Bjerkland

Boka er forskningsbasert og bygger blant annet på en undersøkelse på oppdrag fra det svenske Skolverket. Undersøkelsen gir et bilde av den pedagogiske virksomheten overfor de aller yngste barna i barnehagen, og hvilke strategier barnehagelærerne bruker for å støtte barnas læring. Forfatteren, pedagogikkprofessor Eva Johansson ved Universitetet i Stavanger, skriver at læringsprosesser må ta utgangspunkt i barnas livsverden. Barnas kropp er viktig i kunnskapstilegnelsen. Voksne og andre barn inngår i et intersubjektivt samspill, og barnas levde erfaringer ligger til grunn til læring.

Johansson skriver at barnehagens rammevilkår både skaper utfordringer i forhold til økte krav, flere arbeidsoppgaver og tid – og gir muligheter i form av nye arbeidsoppgaver, innflytelse og økt pedagogisk bevissthet. Hun skriver at barnehagens kvalitet kan forstås når rammevilkårene speiles mot barnehagelærerens kompe-

tanse, og barnehagelærerens kompetanse speiles mot rammevilkårene. Boka har slik sett både et kritisk perspektiv på barnehagens utfordringer, og et optimistisk perspektiv hvor rammevilkårenes positive sider og pedagogens muligheter for å styrke små barns læring belyses.

Teoretisk gjennomgang og praktiske råd

Hun beskriver begrepet pedagogisk atmosfære som sentralt innen småbarns læring. Forfatteren forstår atmosfære som «felles og varige trekk med hensyn til holdninger, væremåter og (emosjonelt) engasjement eller tilstedeværelse i barnas livsverden når det gjelder de voksnes samspill med barna» (s.24). Hun tilbyr støttepunkter barnehagen kan bruke for å analysere atmosfæren i sin barnehage, og finne ut om også barna er med å skape atmosfæren. På denne måten veksler Johansson elegant mellom en teoretisk gjennomgang, analyse av empiri og praktiske råd til barnehagen. Dette gjør at leseren får en mulighet til å forstå de konkrete rådene hun gir på en dypere måte og dette forebygger trolig instrumentell praksis i barnehager som følger hennes modell.

Johansson beskriver og tolker barnehagelæreres arbeidsmåter i lys av deres barnesyn, og hun gir også her fyldige eksempler fra sitt datamateriale. Dermed blir dette abstrakte og idéhistoriske begrepet oversatt til mer konkrete termer som lettere kan danne både refleksjon og retning for barnehagelærerens arbeid.

Hun skriver at viktige innholdsaspekter i kunnskapsutvikling er omsorgssituasjoner som potensial for kvalitet og læring, pedagogisk dialog i hverdagens sammenhenger, strategier for godt etisk samspill, og barnas betydning for hver-

andres læring. Barnehagelærerne oppfordres til å reflektere rundt hvilket felles kunnskaps- og læringssyn som preger deres arbeidsdag, hvilken kunnskap de ønsker barna skal utvikle og hvordan barna kan hjelpes til å erverve denne kunnskapen.

Gode situasjonsbeskrivelser

Bokas styrke er de mange situasjonsbeskrivelsene fra dagliglivet i barnehagen, etterfulgt av analyser basert på relevant teori. Situasjonsbeskrivelsene analyseres på en stringent og forståelig måte som er godt tilpasset et annet publikum enn dem som vanligvis leser forskningsrapporter. Slik kan leseren knytte de akademiske drøftingene til praksissituasjoner som ligner dem de selv har opplevd, eller vil oppleve i sin framtidige praksis.

Johansson får fram både



Eva Johansson

SMÅ BARN LÆRING
Møter mellom barn og voksne i barnehagen

Oversatt av Mette-Cathrine Jahr
Gyldendal akademisk 2013
ISBN/EAN 9788205431157
232 sider, 369 kroner

ekspisitt og implisitt at det å være profesjonell i forhold til små barns læring handler både om teoretisk innsikt, kunnskapsbasert praksis, holdninger og ferdigheter hos barnehagelæreren. Barnehagelærere tilbys mange spørsmål som kan hjelpe dem på vei i deres profesjonsrolle i forhold til småbarns læring. Boka oppfordrer i det hele tatt i stor grad til egenaktivitet og refleksjon hos leseren, gjerne også i student- eller personalgrupper.



Om anmelderen: Monica Bjerkland er førstelektor i pedagogikk ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i Trondheim. Anmelderen er for tiden i omsorgspermisjon med Nelly og Jens (privat foto).

En hyllest av Berit Bae

28 forfattere av 18 artikler hyller professor dr. philos. Berit Bae i boka *Ytringer*. Bae, nå 69 år gammel og nyslått pensjonist, har vært en toneangivende og respektert fagperson med stor innflytelse faglig og barnehagepolitisk.

Av Ingeborg Tveter Thoresen

Kolleger fra tre universiteter og seks høyskoler samt fra Danmark og Sverige og fra praksisfeltet har bidratt til *Ytringer*. En begrenset omtale makter ikke å yte til dels glimrende artikler rettfærdighet.

En av allmennpedagogikkens nestorer, Lars Løvlie, har i *Kampen om barndommen* formulert et rop til barnehagesektoren om hva som står på spill. Med henvisning til dagens utdanningspolitikk hevder han følgende: «Det er bare barnehagens rammeplan som har beholdt det pedagogiske perspektivet vi kjenner fra Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), Friedrich Fröbel (1782 – 1852) og John Dewey (1859 – 1952) og fram til i dag.»

Det pedagogiske perspektivet synes truet ved dagens styringslogikk. Løvlie appellerer til refleksjonens frirom, som allerede ligger som en utfordring i barnehagelovens formålsparagraf. Den er juridisk bindende, og der er verdiene som utgjør barnehagens fundament, tydelige, mens «forskriften ser barnehagen som ledd i en nasjonal husholdning – oikos – mer enn som et barnehagefaglig prosjekt», sier Løvlie.

Profesjonalitet og politikk

Anne Greve, Turid Thorsby Jansen og Brit Nordbrønd er opptatt av barnehagelærerens faglige og fagligpolitiske innflytelse. De knytter profesjonalitet til å være politisk aktør. Barnehagen er utviklet

nedenfra. Nå styres den ovenfra. Spenningen mellom tilpasning til styringsideologien og profesjonell dannelse gjennom utdanninger er erfart dilemma – og et aktuelt tema.

Bae har knyttet sitt filosofisk-psykologiske anerkjennelsesbegrep blant annet til Anne- Lise Løvlie Schibbye. Løvlie Schibbye utdyper en dobbelt betydning av anerkjennende relasjoner, med bakgrunn i sitt arbeid, både teoretisk og praktisk, innenfor psykologi, filosofi og psykoterapi. Hun bidrar til forståelse av relasjonenes betydning for både selvet og selvet – i- relasjonen, som hun benevner det, og først og fremst den voksnes anerkjennende væremåte for barnet som person, ikke for barnets prestasjoner. Hun knytter sin redegjørelse til nyere nevrovitenskap.

Danske Charlotte Palludan, som også i Norge har fått gehør for sin avhandling *Børnehaven gør en forskel* (2005), beskjeftiger seg også med begrepet anerkjennelse. Hun gir Bae kreditt for hennes forskning og dypdykk i mikorelasjoner. Med sin sosialantropologiske og strukturelle tilgang supplerer hun Bae og Schibbye. Hun viser hvordan strukturelle forhold som klasse og kjønn har betydning. Palludan trekker også på Pierre Bourdieus (1930 – 2002) begrep sosial kapital. Palludan utvider anerkjennelsesbegrepet og dets muligheter til kritisk analyse av dagliglivet, relasjoner og samspill i barnehagen og dets betydning for barnet sin opplevelse av anerkjennelse, eller mangel på sådan.

Jeg vier disse bidragene oppmerksomhet idet de er ytringer som på en særlig måte løfter fram barnehagens utfordringer: å navigere i det politiske landskapet, barnehagelærerens dilemmaer, og

opptattheten av barnet som er barnehagens viktigste anliggende.

Offentlig ansvar og barns rettigheter

Tora Korsvold påviser i artikkelen *Fra familiemedlem til rettssubjekt. Framveksten av en moderne barnehagebarndom* både brudd og kontinuitet i forestillinger om barn og barndom i offentlige dokumenter. Utviklingen fra privat til offentlig ansvar er iøynefallende. Hun viser hvordan arbeidslivets behov spiller en avgjørende rolle for den offentlige omsorgen, men også hvordan nøkkelord som barnet som eget subjekt med rettigheter, tydeliggjør endring i syn på barn.

Det er også barndom og rettigheter som settes under lupen av Anne Trine Kjørholt og Nina Winger. De er kritiske til endringstendenser der barnets individuelle rettigheter og medvirkning får konsekvenser på bekostning av det barnekollektivet og fellesskapet som barnet er en del av og lever i.



Anne Greve, Sissel Mørreaunet og Nina Winger (red.)

YTRINGER

Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen
Fagbokforlaget 2013
ISBN: 978-82-450-1281-1
278 sider, 359 kroner

Artikkelen deres stiller en rekke kritiske spørsmål. Motstridende verdier påpekes, med referanse til etikere og filosofer. Markedslogikk, individsentring, autonomi og barnet som konsument truer ifølge forfatterne noen av barnehagens sentrale fellesskapsverdier. I tillegg påpeker de begrensede og begrensede strukturelle muligheter for personalet til å realisere verdier som forfektes, blant annet å se det enkelte barn samtidig som barnegruppen ivaretas.

Jan-Erik Johansson og Ingrid Pramling Samuelsson behandler temaet *En demokratisk pedagogikk i samspel med barnet*. Denne pedagogikken har lange historiske røtter.



Professor Berit Bae trer ut av yrkeslivet etter mange års virke ved Høgskolen i Oslo og Akershus – skjønt passiv kommer hun neppe til å forholde seg til barnehagepolitikken, vet de som kjenner henne aldri så lite! Ingen er rikere representert på pensumlistene ved landets barnehagelærerutdanning enn henne, og Første stegs anmelder mener artikkelsamlingen *Ytringer* viser at der Berit Bae har sådd, gror det! (Foto: Erik M. Sundt)



Om anmelderen: Ingeborg Tveter Thoresen (t-thores@online.no) har inntil nylig vært førstelektor ved Høgskolen i Vestfold (privat foto).

ter. Den må imidlertid erobres av hver ny generasjon. Tankelinjer som er 200 år gamle, idéer som var levende lenge før det var snakk om en førskolepedagogikk, og som både inspirerte og provoserte, er fortsatt aktuelle som en kritisk ballast i møte skolens pedagogikk og læringssyn, som synes å vinne fram også i barnehagen.

Relasjonens betydning

Leif Hernes tar i sin artikkel *Kunst, demokrati og barn* leseren med på en utvidelse av Baes relasjonsteori. Gjennom møter med kunst og kunstproduksjon, som den voksne legger til rette for, vil Hernes vise at nyere kunstteori gir muligheter for demokratisk danning - anvendt på barnehagens virksomhet. Ved å knytte an til en bildende kunstner og en komponist viser han hvordan deres utsagn gir grunnlag for nytenkning om samspill mellom barn, mellom barn og voksne, og barn og kunstuttrykk.

Sissel Mørreaunet har gått inn i en utfordrende oppgave når hun utdyper tilgivelse med vekt på *Relasjonens betydning for tilgivelsspraksiser i barnehagen*. Tilgivelse kom inn i barnehagens formålsparagraf i 2008. Skal formålsparagrafens verdier få betydning ut over ord på en plakat, trengs nettopp artikler som Mørreaunets. Hun nærmer seg tilgivelse gjennom tenkning fra ulike fagområder, filosofi, psykologi, pedagogikk og teologi, for å få fram dybden i og betydningen av tilgivelse i menneskelig samliv. Hun ser også på ord og begreper som skyld og unnskyldning. Mørreaunet bruker Baes uttrykk «romslige og trange mønster» i sin tilnærming til tilgivelse og tilgivelsspraksiser.

Monica Selands bidrag er artikkelen *Nei. Jeg vil ikke! Hvordan forstå barns motstand i barnehagen som en del av deres danning til demokrati*. Seland er opptatt av den institusjonelle makten som kommer til uttrykk i læreplaner og målformuleringer, i valg av innhold og arbeidsmåter og pedagogisk praksis, i rom møblering, leker og annet utstyr, og i regler, rutiner og rytmer som regulerer kropp, tid og rom (s. 168). Hun viser til Randi Dyblie Nilsen som definerer

motstandshandlinger som «en måte barn kan vinne kontroll over sine hverdagslige erfaringer» (ibid 169). Seland sier at barns motstandshandlinger kan forstås som verdibaserte kritiske innspill (...) i forhold til fordelingen av makt og ressurser i barnehagen.

Alle forfatterne av bidrag hadde fortjent en bredere presentasjon, men det umuliggjør plassen. I tillegg til dem som alt er nevnt, finner den interesserte leser artikler av Brit Johanne Eide, Anne Tove Fennefoss, Faith Gabrielle Guss, Kirsten Elisabeth Jansen, Nina Johannessen, Aud Eli Kristoffersen, Ann Sofi Larsen, Ole Fredrik Lillemyr, Ellen Os, Ann Merete Otterstad, Klausine Røtnes, Ninni Sandvik, Frode Søbstad, Nina Winger og Elin Eriksen Ødegaard.

Det gror i plogfurene

Artikkelsamlingen *Ytringer* viser at det gror i furene etter Baes plog. Fagfeltet er utviklet gjennom omfattende forskning. Det springende punkt er hvordan denne kunnskapen kan komme barnehagene til gode? Hvilke målgrupper har redaktørene og forfatterne sett for seg i arbeidet med boka? Enkelte artikler vil være aktuelle for barnehagelærerutdanningen, men de er også et godt utgangspunkt for samtaler blant personalet i barnehagene. Andre egner seg best i et mastergradsstudium, men noen artikler synes skrevet for forskerkolleger, idet begreper og filosofiske og/eller vitenskapsteoretiske posisjoner verken klargjøres eller forklares i et tilgjengelig språk.

Etter å ha lest samtlige kapitler, må det bemerkes at utfordringene i det flerreligiøse og flerkulturelle samfunnet, eller naturen vi lever i og av, savnes. Filosofisk og etisk grunnlagstenkning (fra filosofi og teologi) og etisk refleksjon om blant annet ansvar og tillit er lite fremtredende, eller omskrives. Det er påfallende når relasjonsbygging og voksnes væremåte, definisjonsmakt og betydning er så sterkt framme i boka, og arbeid i barnehagen har oppgaver fulle av etiske problemstillinger og dilemmaer. Imidlertid bør de utvidende, nyskapende og kritiske tankene som boken tilbyr oss, kunne nå mange.

En optimistisk bok om et alvorlig tema

Barnehagebarn og angst er en viktig bok. Den er den første norske fagboken om angst som retter seg direkte kun inn imot barn i barnehagealder. Og på mange måter er det et dristig prosjekt i disse tider da diagnoser og andre «merkelapper» i forhold til små barn er en kompleks diskusjon innenfor fagdiskusjoner i både pedagogikk og psykologi.

Av Ingrid Lund

Selv om forfatteren tar opp argumentasjonen for og imot anvendelsen av diagnosebegrepet angst knyttet til små barn, er og blir dette et dilemma. Samtidig utvider Kirsten Flaten angstbegrepet til å være noe mer enn et individorientert diagnosebegrep gjennom måten hun har bygget opp boken på, og dette fører til en utvidet forståelse av et tungt etablert begrep fra psykiatriens tids lukkede og definerende landskap. Skillet mellom den angsten som er en naturlig del av livet til alle mennesker, også små barns, og den angsten som tar overhånd og hindrer god livskvalitet, blir understreket innledningsvis som et hovedpoeng i grunnforståelsen for hvordan små barn opplever ulike typer angst.

Forfatteren har med seg to samarbeidspartnere i to av kapitlene, og har fått Kåre S. Olafsen til å skrive et viktig kapittel som omhandler temperament og utvikling av angst.

Faglig troverdig

Boken tar for seg mange sider knyttet til angstproblematikk i barnehagen. Det er alt fra hvilke konsekvenser angst hos små barn får for barnets psykiske helse, til ulike typer angst som kan vise seg hos små barn i barnehagen, konkrete tiltak i møte med angstproblematikk, og viktige samarbeids-



Kirsten Flaten

BARNEHAGEBARN
OG ANGST
Gyldendal Akademisk
ISBN 9788205446786
208 sider

partnere. Alt er svært godt belyst av relevant forskningslitteratur på feltet, som igjen gir boken en faglig troverdighet.

Angst er den vanligste psykiske lidelsen blant både barn, unge og voksne. Flaten har klart å få fram de viktigste temaene knyttet til angst hos barnehagebarn.

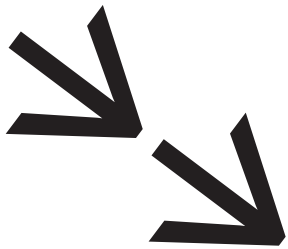
Hvert kapittel har eksempler fra barnehagehverdagen der barns historier kommer frem og belyser de problemstillinger som drøftes. Glimtene inn i barns ulike angstrelaterte utfordringer vil uten tvil være et kjærkomment innslag for alle ansatte i barnehagen og andre voksne som kvier seg for å lese faglitteratur. Ikke minst vil studenter innenfor barnehagelærerutdanningene få koblingen mellom teori og praksis synliggjort.

Ikke helt vellykket oppgavedel

Alle kapitlene, bortsett fra Olafsens, har også en avsluttende refleksjonsoppgave som nok også er tiltenkt rollen som det praktiske innslaget innimellom forskning og faglige drøftinger. Forfatteren sier selv innledningsvis at hun ønsker blant annet at leseren gjennom



Om anmelderen: Ingrid Lund (ingrid.lund@uia.no) er førsteamanuensis ved Universitetet i Agder, Institutt for pedagogikk. Hun disputerte i sin tid med en avhandling om de stille eller «innagerende» barna (foto: Arne Solli).



Kulturelt mangfold og bedre samarbeidsformer

refleksjonsoppgavene skal få en «personlig forståelse av innholdet». Det fører til at alle oppgavene retter seg direkte mot lesernes egne livserfaringer som utgangspunkt for å forstå barnets erfaringer, følelser og handlinger. En god intensjon, men oppgavene oppleves som løsrevet fra resten av bokens innhold. Hadde det i tilknyttede vært lagt vekt på forbindelsen mellom den voksnes måte å takle angst og andre utfordringer som bakgrunn for evne til refleksjon og handlinger, så hadde oppgavene stått i en bedre og tydeligere sammenheng.

En bok også for foreldre

Boken er først og fremst et tilbud til barnehagelærerutdanningene og til de ansatte i barnehagen, men den er også et viktig bidrag til alle som arbeider i forhold til små barn, enten det er i helsetjenesten eller i andre deler av hjelpeapparatet.

Deler av den vil også være interessant for foreldre og andre voksne som er opptatt av barns utvikling. Selv om det er et alvorlig tema som utfordrer voksne i samspill med barn, er dette en optimistisk bok med tanke på positiv utvikling og endring. Ved å lese denne boken vil du måtte legge bort gamle fordommer om angst som kun en alvorlig psykisk lidelse, og til å forstå angst som en naturlig del av livets utfordringer, samtidig som den kan hindre barns positive utvikling dersom voksne ikke tar barns atferd og følelser på alvor.

Det betyr at økt kunnskap om angst hos barnehagebarn kan føre til at de som arbeider med små barn kan forebygge det som kan bli alvorlige psykiske problemer. Det betyr også at gjennom økt kunnskap om denne problematikken kommer også små barns psykiske helse i fokus.

Snakk med oss! Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv er en artikkelsamling som understreker betydningen av likeverdige relasjoner i et flerkulturelt samfunn og hvordan etablere bedre samarbeidsformer mellom barnehagepersonalet og foreldre med flerkulturell bakgrunn.

Av Hanne Berit Myrvold

Når jeg sitter her på verandaen og skriver går det en kvinne forbi. Hun snakker i telefonen på et språk jeg ikke kan forstå. Jeg blir nysgjerrig på hva det er hun sier, men min manglende språkkunnskap hindrer meg i entre hennes verden. Kanskje like greit i denne sammenheng, men ikke like greit om dette hadde preget hele mitt liv. Å kunne forstå, bli forstått og å kunne etablere likeverdige relasjoner er viktig i menneskers liv. I et flerkulturelt samfunn byr dette på mange spennende utfordringer i ulike pedagogiske praksiser.

Snakk med oss! springer ut av miljøet ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og av forskningsprosjekter i regi av NAFO. Boka to redaktører tilhører begge NAFO. Boka ni kapitler er for øvrig skrevet av ni forfattere, redaktørene medregnet, og de handler først og fremst om å ta grep om egen praksis og endre på praksiser, og etablere bedre samarbeidsformer mellom personale og foreldre med en flerkulturell bakgrunn. Budskapet er tydelig: Det er barnehagen og skolen som har et særskilt ansvar for å få til det gode fellesskapet som er grunnlaget for samarbeid.



Sigrun Aamodt og An-Margritt Hauge (red.)

SNACK MED OSS!

Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv

Gyltedal Akademisk 2013
ISBN/EAN 9788205425972
192 sider, 369 kroner

Dette gjelder både det formelle ansvaret, men også det verdimesige.

Barnehagelov og opplæringslov sier klart at barns utvikling, lek og læring skal skje i samarbeid med barnets hjem. Dette er en klar og tydelig henvisning til at profesjonelle på feltet har en forpliktelse til å arbeide for å få til dette gode samarbeidet.

Samarbeid, likeverd og dialog bør ses som viktige bærebjelker i et godt foreldresamarbeid. Dette kan likevel være vanskelig å gjennomføre i praksis. Det kan da være greit med en bok som denne, som kan fungere som et oppslagsverk der vi i praksisfeltet kan finne litt om hvordan vi kan tenke og arbeide med dette.

Du stiller ikke spørsmål

Et perspektiv som trekkes opp, handler om foreldres bakgrunn og erfaringer knyttet til skole og barnehage fra sitt opprinnelige hjemland. Skole og barnehage er områder der foreldrene er blitt fortalt at dette skal de ikke legge seg opp i. De som er utdannet, kan dette faget og vet best. Foreldrene kan ha få, dårlige og ingen erfaringer med skole og barnehage.

Jeg har selv erfart lignende i mitt arbeid med flerkulturelle assistenter. De har uttrykt følgende: «Du stiller ikke spørsmål

ved det barnehagelæreren sier og har bestemt. Barnehagelæreren har gått på skole og lært seg dette.»

Når flerkulturelt personale uttrykker slike holdninger, kan jeg lett tenke meg at det kan være krevende og utfordrende for foreldre med lignende erfaringer. Boka kan gi økt forståelse for hvorfor det er slik, og minske den mulige irritasjonen over foreldre som «ikke bryr seg» og ikke stiller opp.

Språklige hinder

Forfatterne skriver mye om språkets betydning for samarbeidet. Bokas tittel synliggjør nettopp dette perspektivet, og den påpeker personalets ansvar for å etablere dialog. Forfatterne skisserer mange mulige innganger til hvordan det kan arbeides for å trenge gjennom de språklige barrierene. Kommer man ikke gjennom språkbarrieren, blir forutsetningene for å etablere likeverdige samarbeidsrelasjoner et krevende stykke arbeid.

Hvert kapittel inneholder noen sentrale og gjennomgående begreper som gir en helhetlig opplevelse av boka, som *myndiggjøring, anerkjennelse, dialog, forståelse, gjensidighet, samhandling, likeverdighet deltakelse, felleskulturelt, språklig og kulturell kompetanse og involvering*, begreper som det selv sagt er viktig for den enkelte barnehagelærer å integrere i egen praksis.

Jeg undrer meg over hvor bevisst og godt det arbeides rundt om i Barnehage-Norge for å etablere gode samhandlingsmetoder i samarbeid med *alle foreldre*? Et godt foreldresamarbeid er grunnleggende for barnets beste, men det er krevende og det tar lang tid.

Alt i alt: En viktig bok som utfordrer barnehagelæreres og læreres ofte vanemessige forstillinger og kategoriseringer.



Om anmelderen: Hanne-Berit Myrvold (hb-myri@online.no) er fagleder i Margarinfabrikken barnehage i Oslo på halv tid, og høgskolelektor i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus på halv tid (privat foto).



Ann-Hege Lorvik Waterhouse

I MATERIALENE VERDEN
Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet

Fagbokforlaget 2013
ISBN 9788245011791
329 kroner

En stimulans til varierte kunstuttrykk

«Mange har etter min mening et ureflektert syn på formingsfaget og havner i det jeg vil omtale som 'hobbyfella'. Med det mener jeg at man lager både 'fine og artige ting' uten en faglig reflektert begrunnelse. Forming blir sysselsetting og aktivitet mer enn læring og dannelse», sier Ann-Hege Lorvik Waterhouse blant annet i boka *I materialeenes verden*.

Av Gro Merete Eide

Ann-Hege Lorvik Waterhouse ønsker i denne boka å vise andre og mer reflekterte veier for skapende aktivitet i barnehagen. Boka tar utgangspunkt i formingsfaget og belyser perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet. På ulike vis spiller det konkrete formingsmaterialet en sentral rolle. Det er også innenfor fagområdet



Om anmelderen: Gro Merete Eide (gme@hib.no) er høgskolelektor ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Bergen; nå underviser hun først og fremst i kunsthøgskolen ved førskolelærerutdanningen (privat foto).

forming/kunst og håndverk forfatteren har sitt virke.

Lorvik Waterhouse er førstelektor i forming, kunst og håndverk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Sammen med barnehager har hun i mange år arbeidet skapende med fokus på kunstneriske praksiser. Boka henvender seg til studenter i barnehagelærerutdanninga og andre som arbeider med barn, kunst og skapende virksomhet i utdanning, barnehage og kunst – og kulturinstitusjoner.

I de to første kapitlene gjør forfatteren grundig rede for sitt teoretiske ståsted og viktige begreper, perspektiver og teorier i forståelsen av materialer og materialitet i kunstnerisk virksomhet og skapende prosesser. Dette er komplisert fagstoff. Her viser hun, gjennom bruk av eksempler fra egen praksis, hvordan teori kan knyttes opp mot praksisfeltet og på den måten oppleves mer aktuelt for leseren. Bruken av gode eksempler er en gjennomgående kvalitet utover i hele boka.

Mulighetene i materialene

Forfatteren presenterer det konkrete materialet ved å belyse det på ulike og originale måter. Jeg velger å trekke frem det jeg synes boka legger mest vekt på – mulighetene i materialene.

Rammeplanen for barnehagen sier at barn skal møte varierte materialer. «Hva er det?» spør forfatteren. Boka gir oss ikke de rette svarene eller de enkle oppskriftene, men utfordrer leseren på eget ståsted og forståelseshorisont. Videre løfter forfatteren frem ulike måter å «ordne» materialer på. Hvordan kategoriserer vi materialer på et lager, hvordan snakker vi om dem og hvordan kan dette være med på å begrense eller utvide bruken av dem? Vi kan miste variasjoner og nyanser av syne fordi vi leter etter det mest karakteristiske ved materialet. Et materiale er sjelden bare én ting, og ved å undersøke materialene på nytt vil kanskje nye sider dukke opp.

Vi utfordres til å se materialene i nye kategorier: «flyktige» som vann/sand, lys/skygge, «flytende»

som spiller/ reflekterer/filtrerer, «solide» som stein/betong, «bøyelige» som ståltråd/piperensere, og så videre.

«Undersøkelser viser at det er en ganske ensidig bruk av materialer i barnehagen. Papir og naturmaterialer er 'vinnerne', hevder Lorvik Waterhouse. Hvorfor velges noen materialer bort?

Mangel på utstyr og kunnskap trekkes frem som en av hovedårsakene til at man ikke arbeider med leire i barnehagen. «Kan vi bare slå oss til ro med dette»? spør forfatteren. Her løfter hun frem utdanningsinstitusjonenes ansvar, men også barnehagene som en lærende organisasjon må kontinuerlig videreutvikle sin egen kompetanse.

Bruken av kunst og kunstnere

En annen kvalitet ved denne boka er bruken av kunst og kunstnere. Boka tar for seg varierte kunstuttrykk som for eksempel installasjon, performance og land art, og knytter disse opp mot barnehagens virksomhet.

Bruken av kunst og kunstnere blir også problematisert. «Hvorfor skal barnehagen bry seg med kunst»? spør forfatteren. Her viser boka mange gode eksempler som blir faglig forankret. I denne sammenhengen henviser forfatteren også til en del kunstnere og verk uten å vise bilder av dem. Dette er kunstnere og verk som kanskje ikke er kjent for alle og det hadde derfor vært fordel med illustrasjoner.

Boka tar ikke spesielt for seg kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet i barnehagelærerutdanninga, men den belyser tverrfaglige problemstillinger. Både tverrestetiske og mer samfunnsrelaterte områder blir løftet frem gjennom teori og eksempler.

Dette er ei bok som tåler å bli tatt frem og lest flere ganger. En kan plukke ut kapitler eller lese den fra perm til perm. I boka kan en finne teoretisk forankring for sine praksiser, en kan finne argumentasjoner for sine valg og en kan ikke minst bli inspirert til å ta i bruk andre og mer varierte materialer enn en tidligere har gjort.



Hanne Holland

VARIG ATFERDSENDING HOS BARN
krever varig atferdsendring hos voksne
Gyldendal Akademisk 2013
ISBN/EAN 9788205449275
208 sider, 359 kroner

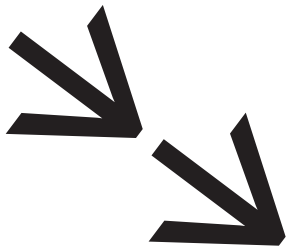
Gjev positiv merksemd som svar på positiv atferd

«Sannsynligheten er stor for at barns negative atferd vil vedvare eller øke dersom barnet ikke får tilstrekkelig positiv oppmerksomhet når det viser positivt atferd.» Dette sitatet er henta frå ei bok alle barnehagelærarar, spesialpedagogar og barnevern- og PPT-tilsette vil ha stor nytte av. Og kan hende også produsentane av realityprogram på tv?

Av Kirsten Flaten

Sitatet frå *Varig atferdsendring hos barn krever varig atferdsendring hos voksne* inneheld kjernen i innhaldet i denne boka. Vaksne som ser born og unge på gode måtar, gjev grunnlag for at dei klarer å utvikle god og trygg atferd.

Forfattaren Hanne Holland stiller enkle retoriske spørsmål som «hvilken atferd vil vi ha mer av?» og losar dermed lesaren inn i den tankegangen som ynskjes. Boka handlar om den utagerande åtferden, åtferd som gjer kvardagen slitsam for omgivnadane, samt hindrar gode sosiale samspel og bygging av relasjonar. Forfattaren



tar utgangspunkt i kor viktig vaksne og den relasjonen dei har til borna er for åtferd. Er ikkje vaksne del av løysing, er dei del av problemet, meiner forfattaren.

Omdømet åtferd vert gjennomgått med ei sortering av kva er normal åtferd og kva er utagering. Holland går kort inn på ulike diagnoser som ofte er knytta til utagerande åtferd, og ulike teoretiske forståingsmåtar. Det vert så gått vidare med ei systemteoretisk vinkling, basert på Gregory Bateson. Åtferdsvanskar er ikkje berre det bornet gjer, like viktig er konteksten det skjer i.

Holland presenterer ein 10-trinnsmodell for målretta arbeid med konkrete problemstillingar. Ho lar boka byggje på systemteori, og ho er inspirert av evidensbaserte metodar som MST (multisystemisk terapi) og PMTO (parental management training).

Humor og glede er superlimet i alle relasjonar

Mykje handlar òg om å konkretisere kva åtferd er det som er utagering og kva kan ein forvente for aldersgruppa. Når det er mykje utagering, må ein velge ut kva ein skal jobbe med. Foreldrestil, for snille og ettergivande, eller for kalde og strenge, er like ille. Dette er kjent informasjon, men det er greitt med ei påminning av dette.

Det viktige vert at den vaksne klarer å byggje opp ein god relasjon til bornet eller den unge. Her lener forfattaren seg på Carolyn Webster-Stratton, professor i klinisk barne- og familiearbeid ved Universitetet i Washington (i Seattle i den amerikanske delstaten Washington), som har skrive boka *De utrolige årene* og som har utvikla metodar for mestring av åtferdsproblem og merksemdforstyringar. Holland kjem med heilt

klare råd om korleis byggje opp ein god relasjon.

Kva tid høver det best å komme innpå eit barn eller ein ungdom? Rådet her er å unngå for mykje når barnet er svoltent og trøyt etter ein lang dag, då er det best å la han/ho få hente seg innatt. Lesaren vert oppmoda om å leite etter positive situasjonar og aktivitetar, då får ein òg høve til å sjå kvarandre på nye måtar. Humor, glede og gode opplevingar er superlim i ein relasjon – i alle relasjonar.

Medveten bruk av positiv merksemd er viktig

Positiv merksemd får stor plass i boka. Medveten bruk av merksemd og kva vi rettar fokus mot er viktig her. Holland går inn på ulike nivå av oppmuntring, sosial oppmuntring, å få noko, og system for belønning. Og ros er viktig! Men då må vi ha funne den åtferda som skal rosast, ellers vert ros lett ein frase som ikkje har så stor effekt.

Her er det viktig å vere merkksam på kva bornet gjer og kva som foregår i bornet sin kontekst. Korleis vi snakkar til born og unge kan hindre ein konflikt, eller få han til å eskalere. Holland viser til at ein barnehagelærer/lærer bør ha som målsetting å rose eit barn med åtferdsvanskar fem gonger for dagen – å få til dette gjer barnehagelæreren/læraren glad sjølv, i tillegg til at det gjev barnet/eleven ein betre dag i barnehagen eller på skulen.

Teksten er i eit lettfatteleg språk, og dei mange narrativa som fortel om kvardagssituasjonar gjer boka tilgjengelig for både foreldre og fagpersonar. Eit lite spark til dagens mange realityprogram på tv får meg til å ynskje at også produsentane av slike program les denne boka!



Om bokmeldaren: Kirsten Flaten (kirsten.flaten@hisf.no) er M.A. spes. ped. og cand. ped. psyk. ved Sognndal BUP/Høgskulen i Sogn og Fjordane (privat foto).

Dessverre ei bok av varierende kvalitet

Til barnas beste – Veier til omsorg og lek, læring og danning har ein intensjon om å knyta desse hovudoppgåvene tettare saman, noko som lukkast bare eit stykke på veg. Innhaldet i kapitla er av varierende kvalitet, og eit sterkare innslag av forteljingar og episodar frå kvardagslivet i barnehagen ville gjort heile boka meir levande.

Av Otto Laurits Fuglestad

Boka inneheld ein del om barn i nære relasjonar, ein om barn i lys av barnehagens oppgaver, og ein tredje om barnas beste. Nokre forfattarar formidlar ny kunnskap og innsikt, andre verkar meir som obligatoriske øvingar i teoretiske omgrep. Eg saknar forteljingane frå kvardagslivet i barnehagen.

I andre del er det nokre kapittel som skil seg ut som særleg viktige og lesverdige. I kapitlet *Danning og oppdragelse til barnas beste* skriv Ingeborg Tveter Thoresen innsiktsfullt og velinformert om dei to omgrepa danning og oppdragelse. Ho er kritisk til at ordet oppdragelse har forsvunne frå lov og rammeplan for barnehagen og har vorte erstatta av danning. Dette omgrepet oppfattar ho som meir omfattande og uklart. Teoretisk plasserer ho seg i ein humanistisk tradisjon.

Utgangspunktet for drøftinga er bekymringsmeldingar frå studentar i praksis. Dei har vore vitne til handlingar og mangel på handlingar hos barnehagelærarar som strir mot viktige etiske prinsipp, slik dei har fått dei med seg frå utdanninga. Studentane sine forteljingar handlar om møte mellom menneske. I slike møte er tillit avgjerande. «Livet leves relasjonelt. Vi er i verden sammen og



Else Foss og
Ole Fredrik Lillemyr (red.)

TIL BARNAS BESTE
Veier til omsorg og lek,
læring og danning

Gylendal Akademisk 2013
ISBN/EAN 9788205425552
267 sider, 398 kroner

lever i gjensidig avhengighet.» (s 152) Derfor er det avgjerande korleis barnehagelæraren tek imot barnet. Referansar til eldre teoretikarar gir drøftinga ein historisk dimensjon.

Barnehagen i samfunnet

Danning er eit viktig tema også i Kari Søndena sitt kapittel *Danningens oppmerksomhet – om ansvar for vår felles verden*. På den måten står desse to kapitla godt til kvarandre sjølv om forfattarane nok ikkje er heilt på linje i synet på verdien av dette omgrepet.

Søndena vender seg direkte til lesaren med spørsmålet: Kven vil du vera som ein god barnehagelærer? Ho konkretiserer gjennom svar frå to studentar.

Den engelske filosofen Richard Stanley Peters er ein av Søndena sine inspirasjonskjelder saman med Paul Opdal, filosof ved Universitetet i Tromsø, som er ein av dei som har introdusert Peters sine idear i norsk pedagogikk. For Søndena inneber danning å tenkja utvida (barnehagen i samfunnet) og «uten gelender» og dermed styra klar av instrumentelle tankebanar som ho meiner gjer seg gjeldande i eksisterande barnehagepedagogikk (s 177).

Etikk forankra i kvardagen

I kapitlet *Omsorgsutøving og etikk* skriv Else Foss interessant om dei vaksne sitt omsorgsansvar i barnehagen. Ho gir oss også gjennom

observasjon og forteljingar levande bilete av kvardagslivet i barnehagen. Det er ganske befriande, for mange kapittel manglar denne forankringa til livet i institusjonen med ungar som leikar og ungar som gret, ungar som slåst og ungar som søker trøyst, alt i samspel med levande vaksne. Foss sin analyse av empirien er klar og tankevekkjande.

I dette kapitlet finn vi og ein god del presise referansar (med sidetal) til litteratur. Fleire andre av forfattarane i boka har teke den lettvinde vegen med bare å visa til forfattarnamn og årstal. Det er ein uskikk som ser ut til å gripa meir og meir om seg i artiklar og bøker både i pedagogikk og andre fag. Men det vert ikkje rettare om fleire gjer det.

Leik og læring

Også Bente Vatne skriv interessant i sitt kapittel om leik og læring i barnehagen. Ho har ein ryddig gjennomgang av aktuell forskning, og har også ein fyldig og interessant empiri, henta frå MAFAL-studien som er eit samarbeid mellom Høgskulen i Volda og Høgskolen i Oslo og Akershus, Senter for profesjonsstudier.

Teoretisk byggjer ho på sosio-kulturell tenking og teori. Fokus i kapitlet er den funksjonen leiken kan ha i barns læring og korleis barnehagepersonalet kan stimulera til leik. Dei illustrerande forteljingane om leiken i Tuespretten barnehage kan vera ein fin inspirasjon for andre barnehagar.

Del II i boka framstår som den mest interessante, med både empiri og velutvikla teoretiske perspektiv. Andre forfattarar enn dei eg har nemnd særskild har likevel også interessante synspunkt og drøftingar: Ann-Marie Markstrøm, Anne Inger Helmen Borge, Trine Klette, Torgeir Alvestad, Ole Fredrik Lillemyr, Gunilla Halldén, og til slutt Ådne Valen-Senstad om omsynet til barnets beste, blant anna med utgangspunkt i FN's barnekonvensjon.



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).

En bruksbok til utviklingsformål

Barnehagene har blitt større og organiseringen av barnehagene er endret. Dette har gitt pedagogisk leder/baseleder nye oppgaver og større ansvar for å lede personalet. Det er disse lederne i barnehagen forfatteren har fokus på i denne boka.

Av Ann Ingjerd Kanestrøm

Boka har tre deler: Den første delen handler om hvem du er som leder. «For å bli en leder som dine medarbeidere vil følge, må du finne ut hva du vil og hvordan du skal lykkes med det du vil.» (s 12) Det gjøres rede for rammene gitt av samfunnsmandatet, og rammene som gjelder i den enkelte barnehage.

Andre del har fokus på betydningen av et godt samarbeidsklima, organisering av arbeidet og hva som kan gjøres når det er gnisninger mellom medarbeidere.

Siste del tar for seg hva lederen skal gjøre for å legge til rette for at medarbeiderne skal ha lyst og mulighet til utvikling og læring. Hver del har med oppsummeringer, spørsmål og arbeidsoppgaver. Vi finner en rekke vurderingsverktøy i boka, disse er knyttet både til egenutvikling og verktøy som kan brukes til vurdering av barnehagen. Det er laget en egen oversikt over verktøyene etter innholdsfortegnelsen foran i boka.

Burde drøftet tjenestelinjen

Forfatteren definerer pedagogisk leder som mellomleder, men hun drøfter ikke tjenestelinjen knyttet til formelle oppgaver som ansettelse av personalet og budsjettansvar. Dette savner jeg i boka. Slik jeg skjønner barnehagens organisering, er styreren/barnehagens leder, den formelle lederen i barnehagen for alle ansatte. Dette gir både pedagogisk leder og styrer utfordringer knyttet til pedagogisk leders autoritet som leder. Det betyr også at det for eksempel er barnehagens leder som har ansvar for kartlegging av arbeids-



Lise Barsøe

BARNEHAGELÆREREN
SOM LEDER
å lede voksne
i arbeid med barn

Kommuneforlaget 2013
ISBN 9788244621090
160 sider, 346 kroner

miljøet i barnehagen, og at alle barnehagens ansatte har rett til å ta enkelte saker direkte opp med styrer. Samtidig er det slik at pedagogisk leder/baseleder har definerte lederoppgaver, og de fleste lederoppgavene er forenlig med de oppgavene en mellomleder har.

Forfatteren tar tak i den pågående debatt om strukturen og organiseringen av barnehagen. Hun sier at barnehagen har tradisjon for å ha likhet som ideal og at den tradisjonelle arbeidsfordelingen i barnehagen har vært styrer på topp og de andre ganske likestilte i avdelinger og baser under.

Det går klart fram av Rammeplanen at personalet har ulikt ansvar. Det er styrer og pedagogiske ledere som har ansvar for å skape felles forståelse for målene i barnehagen.

«Likevel kan en oppleve at det er en oppfatning at alle skal gjøre det samme, og at pedagogene nærmest ses på som å stikke av når de går på nødvendige møter.» (s77)

I drøftingene rundt ledelse påpeker Lise Barsøe at pedagogisk leder i liten grad ser seg selv som leder. Hun stiller spørsmålet om det kan høyne kvaliteten i barnehagen hvis arbeidsdelingen i barnehagen blir klarere. Jeg synes at hun tar opp disse spørsmålene på en god måte. Boka tilfører dis-

kusjonen et bredt perspektiv og kan brukes som utgangspunkt for videre diskusjon og avklaringer.

Nyttig for ledere på ulike nivåer

Selv om fokuset i boka er på pedagogisk leder, er dette en nyttig bok også for styreren. Lederutfordringene er ofte de samme, men på ulik nivå. Det er ingen tvil om at forfatteren kjenner barnehagen godt. Spørsmål og problemstillinger er gjenkjennelige og veldig relevante. Jeg opplever også at hun henvender seg direkte til den enkelte barnehagelærer, hun utfordrer hver og en av oss til å reflektere over egen ledelse og gir oss hjelp på veien til stadig å bli bedre:

«Du skal ikke bare sørge for at barnehagens virksomhet foregår innenfor rammene som Rammeplanen setter. Du skal også bidra til at det utvikles en felles forståelse for hvorfor det skal være slik. Det betyr at du må ha *alle med i hele planleggingsarbeidet i barnehagen*» (s 17) og: «Barnehagen skal være en lærende organisasjon med medarbeidere i stadig utvikling.» Så følger hun dette opp med å si hva som skal til for at det skal bli en realitet.

Dette er en bok jeg gjerne anbefaler. Boka skal ikke bare leses, den skal brukes, til utvikling av hver enkelt leder, og til utvikling av barnehagen.

Barsøe er utdannet lærer med master i pedagogikk. Hun arbeider med ledertrening og veileder ledere i barnehager og andre virksomheter. Videre arbeider hun med planmessig kompetanseutvikling og utviklingsarbeid i en rekke barnehager, og hun er en etterspurt foredragsholder. Hun har også skrevet boka *Ville og stille barn i barnehagen- veier ut av låste atferdsmønstre*.



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

Barnehagen som etisk og filosofisk arena

Har vi etablert en samværsspraksis i barnehagen hvor den filosofiske utforskningen mellom barn og voksen ikke har noen plass? spør forfatterne av *Filosofi og etikk i barnehagen*, en bok Første stegs anmelder går varmt inn for.

Av Tore Frost

Det har i år utkommet to bøker som har barnehagen i fokus. Begge bøker er utgitt av Cappelen Damm Akademisk, et forlag som åpenbart har tatt mål av seg til å være toneangivende i diskusjonen om norske barnehagers verdier og innhold. Den ene boken er skrevet av ingen ringere enn veteranen Ingeborg Tvetter Thoresen og forlagsredaktør Geir Winje: *Religioner, mangfold og etikk i barnehagen*. Her presenteres de religioner og «grunnleggende verdier» som moderne barnehager må forplikte seg på.

Etter undertegnede mening er dette feltet ivaretatt på en forbilliglig måte og må sees i nær sammenheng med den andre boken som er skrevet av de to for lenge etablerte barne- og ungdomsfilosofene Øyvind Olsholt og Ariane B. Schjelderup (www.buf.no): *Filosofi og etikk i barnehagen*.

Filosofi og rammeplanen

Olsholt og Schjelderup publiserte allerede i 2008 boken *Filosofiske samtaler i barnehagen – å ta barns tenkning på alvor*. Disse to bøkene gir i alle fall samlet svært gode svar på hva den reviderte Rammeplanen for den nye barnehage-loven mener med de tre leddene i formålsbestemmelsen, hvor første ledd særlig fremhever at «barnehagen skal (...) fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling».

I rammeplanens andre ledd fremheves betydningen av at

«barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang», samtidig som de også «skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter».

I rammeplanens tredje ledd fremheves det at «barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering». Det er denne menyliste som nærmest oppfordrer til å innføre filosofi i barnehagen.

De norske barnehager har i det hele tatt gjennomgått en rivende utvikling etter tusenårsskiftet. Av stor betydning ble nok Europarådets rekommandasjon om barnehager, *Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on Child Day Care* (Rec (2002)8): *Convinced that good quality child day care (...) creates possibilities for children to make their opinions heard on matters concerning them, and ensures that their views are taken into account in decision-making processes, (...)*.

Denne rekommandasjon ble for Norges vedkommende en bindende rettskilde som nødvendiggjorde ny lovgivning og nye rammeplaner. Nå virker det som om det meste er på plass og de omtalte fagbøker, som primært er skrevet for politikere, barnehageansatte og pårørende, tydeliggjør til overmål alt det som tidligere har vært oppfattet som diffust og omtrentlig fra byråkratenes side.

Å kunne møte barn

I det følgende skal det dreie seg om presentasjonen av filosofi i barnehagen. Det finnes vel ikke noen annen arena enn barnehagen hvor



Øyvind Olsholt og
Ariane B. Schjelderup

FILOSOFI OG ETIKK
I BARNEHAGEN
Cappelen Damm Akademisk 2013
ISBN/EAN 9788202406295
176 sider, 299 kroner

utfordringene er større hva angår det gode møte, den gode samtale, opplevelsen av gjensidig tillit og trygghet. Barn stiller sine egne direkte og usminkede krav til troverdighet og kan ofte sette både barnehagestyrere og småbarnspedagogers kompetanse på en hard prøve. Forutsetningen for å kunne lykkes i forhold til disse utfordringene, er god øvelse i å møte barn og pårørende med respekt og likeverdighet. Det er for de nevnte forfattere selve inngangsportalen til det rom hvor den gode samtale og det gode møte kan finne sted.

Olsholt og Schjelderup inviterer oss til å se litt nærmere på hva vi egentlig legger i disse to kravene: *gjensidig respekt* og *likeverdighet*. De er begge honnørord som vi ofte rister altfor lett ut av ermet og kanskje også bruker i tide og utide. God kompetanse tilsier presis språkbruk. Det forutsetter at vi tar oss tilstrekkelig tid til å gjennomtenke hva vi mener med selv de mest trivielle ord. Vårt etiske vokabular må aldri få karakter av å være lettvinne selvfølgeligheter eller banalt munnsvær. Da opphører vi med å være troverdige.

Forfatterne er stinne av kompetanse i så henseende. De har begge mastergrad i filosofi og har, som tidligere nevnt, allerede hatt lang fartstid i omgangen med å praktisere filosofi med barn og ungdom. Det preger også diskusjonen av

filosofi i barnehagen, hvor det legges stor vekt på å øve barna i å stille spørsmål som det kanskje heller ikke alltid finnes svar på, men det er ikke så farlig i filosofiens verden. Det viktigste er å oppøve evnen til å kunne stille de riktige og viktige spørsmål i tide i våre unge liv. Lek og improvisasjon er gode forutsetninger for å nøre opp under skaperglede, undring og utforskertrang, understreker forfatterne, som gir gode anvisninger på hvorledes filosofien kan formidles gjennom slike virksomheter.

Kopier er lovstridige

Det er disse kjerneverdier vi må legge til grunn i diskusjonen om kvalitetssikring av barnehagetilbudene til barn og kompetansehevingen av alle barnehageansatte. Ethvert barn har ifølge de nye barnehagereformer en lovfestet rett til å bli møtt, sett og hørt som en unik person i sitt eget liv, hvilket tilsier at det faktisk er direkte lovstridig å behandle barn som kopier av hverandre i det offentlige liv. Kravet om brukermedvirkning, som ellers gjelder i samfunnet, er nå også blitt lovfestet for barnehagenes vedkommende, noe som tilsier at hvert enkelt barn skal møtes med skreddersydd tilbud, det vil si tilbud som er i overensstemmelse med barnets egne behov.

Disse utfordringene tas opp i bokens innledning om formålsbestemmelsen og diskusjonen er meget klargjørende. I det første kapittel inviteres så leseren med på en vandring gjennom filosofiens lange historie fra antikken og frem til vår nåtid, hele tiden med sikte på hvorledes filosofiens tradisjon kan virke som en fødsels-hjelper på barns måte å praktisere filosofi på. En nyttig baktanke kan være påminnelsen om at barn aldri tidligere har hatt den egenverdi som de har fått i vår tid. Derfor har heller ingen tidligere i nevneverdig grad tatt inn over seg at filosofi også er noe for barn. Dette kapitlet er bokens mest omfangsrike del, og tidvis kunne nok denne historiske gjennomgangen av pedagogikkens filosofi vært

strammet betydelig inn. Til forfatterne forsvar kan man på den annen side anføre at en slik fremstilling aldri tidligere har kommet barnehagelærere til gode.

Bokens desiderte høydepunkt!

I bokens annet kapittel demonstreres ulike eksempler på hvordan barn i barnehagen kan inviteres med på en filosofisk samtale. Her er forfatterne på hjemmebane og demonstrerer solide øvelser i samtalekunstens mange finesser og finurligheter, med særlig vekt på barn mellom fire og seks år. Dette kapittel er bokens desiderte høydepunkt etter undertegneds mening. Direkte strålende er avsnittene om tenkning som primærferdighet og om filosofisk dannelse hos barn.

Meget nyttig er også forfatterne presentasjon av den filosofiske verktøykasse, som inneholder praktiske veiledninger på ulike typer spørsmål og en diskusjon av om alle svar er like gode. Videre gjennomgås betydningen av begrunnelser for alle slags standpunkter, ikke minst påpekingen av hva som er relevant når begrunnelser skal gis.

Avslutningsvis blir det pekt på viktigheten av variasjon og uforutsigbarhet i samtalen med barn, som har lett for å kjede seg når temaene blir for stereotype og selvfølgelege.

Bokens tredje kapittel omfatter etikk og moralfilosofi, og her er det åpenbart at forfatterne hele tiden skriver med sikte på at stoffet suppleres i forlagets andre lærebok. Fremstillingen blir derfor lett skjematisk og til tider i knappest laget.

Forfatterne hjertesukk

I det avsluttende fjerde kapittel tar imidlertid fremstillingen seg opp igjen, hvor forfatterne presenterer filosofiske temaer som ligger tett opp til innholdet i de samtaleøvelsene som ble demonstrert i annet kapittel. Eksempler på slike temaer er det skjønne og vakre, det ondes og det godes problem, sannhet, rettferdighet, kjærlighet, og så videre.

En liten tankevekker helt til

slutt. I bokens etterord kommer forfatterne med et lite hjertesukk det er god grunn til å ta inn over seg: «Barn og voksne undrer seg ikke sammen, til tross for at barna undrer seg sammen med hverandre når voksne ikke er til stede. Er det fordi de 'vet' den voksne

ikke vil være interessert i å undersøke noe sammen med dem? Er voksne i for stor grad autoriteter for dem? Eller i for liten grad? Har vi etablert en samværsspraksis i barnehagen hvor den filosofiske utforskningen mellom barn og voksen ikke har noen plass?»



Om anmelderen: Tore Frost (torefros@online.no) er filosof, skribent og fagbokforfatter, tidligere tilknyttet Universitetet i Oslo (foto: Arne Solli).



Ferie ved jobbskiftet

Spørsmål rundt ferieavvikling blir gjerne et særskilt tema ved blant annet jobbskifter, i forbindelse med permisjon og ved sykdom. Kanskje har du ikke fått avviklet sommerferie ennå heller?

Alle arbeidstakere har krav på minst 25 virkedager ferie hvert år i henhold til ferieloven. I dette medregnes også lørdager. Det vil si at alle arbeidstakere har rett på fire uker og en dag ferie hvert kalenderår. All ferie beregnes med grunnlag i kalenderåret.

Imidlertid fikk alle ansatte i kommunale barnehager, samt også andre i private som er omfattet av avtalen, en femte ferieuke via tariffoppgjøret 2000/2001. Det forhøyet også feriepengesatsen fra 10,2 prosent til 12 prosent. Fra det året man fyller 60, har man krav på en ekstra ferieuke i tillegg til dette.

Arbeidstakere har rett til tre uker sammenhengende ferie i løpet av hovedferieperioden som er fra 1. juni til 30. september. Tidspunkt for avvikling av ferie skal arbeidstaker og arbeidsgiver drøfte. Husk likevel at det er arbeidsgiver som har «det siste ordet».

Ved jobbskifte

Du har både rett og plikt til å avvikle full ferie, selv når du begynner i ny jobb. Imidlertid kan man nekte å ta ferie hvis opptjente feriepenger ikke dekker det bortfall av lønn man har i ferietiden. Dette gjelder ikke hvis virksomheten innstil-

les. Mange barnehager har sommerstengt i fellesferien. Slik midlertidig stans i driften må man derfor godta som ferieavvikling, uavhengig av opptjente feriepenger.

Man kan selvsagt ikke kreve mer ferie enn man har i henhold til ferieloven eller tariffoppgjøret. Du kan altså ikke kreve ferie hos ny arbeidsgiver, hvis den er avviklet fullt der du jobbet tidligere.

Det er noen begrensninger i rettighetene ved jobbskifte: Du kan ikke kreve tre ukers sammenhengende ferie i hovedferieperioden, hvis du har tiltrådt i ny jobb etter 15. august. Videre kan du ikke kreve full ferie (25 dager) innen utløpet av samme ferieår, hvis du har tiltrådt 1. oktober eller senere.

Det er også begrensninger i plikten til å avvikle ferie i oppsigelsestiden. Man kan ikke pålegges ferieavvikling i oppsigelsestiden, uten at arbeidstaker samtykker. Det er likevel anledning til dette i de arbeidsforholdene hvor oppsigelsesfristen er tre måneder eller lenger. Arbeidstaker kan heller ikke kreve å få avvikle ferie i oppsigelsestiden. Det er et unntak fra dette: når det ellers ikke ville være tid for ferie innenfor hovedferieperioden, eller innenfor ferieåret.

Sykdom før eller under ferie

Er du helt arbeidsufør før ferien, kan du kreve å få utsatt ferien til senere i kalenderåret. Slikt krav om utsettelse må fremmes senest siste arbeidsdag før du ville gått i ferie. Sykdommen må alltid dokumenteres ved legeerklæring. Man kan få overført maksimalt to uker ferie til neste år, hvis sykdommen forhindret deg i å få avviklet ferie før årets slutt. Imidlertid foreligger det nå et lovforslag om rett til å overføre alle dager som ikke er avviklet på grunn av sykdom, men dette er ikke vedtatt ennå.

Blir du syk i ferien din, har du også rett til å få tilsvarende antall feriedager utsatt. Det er ikke tilstrekkelig å ha vært i dårlig form for å ha slik rett. Det er en forutsetning at du har vært 100 prosent arbeidsufør, og det må du ha vært i minimum seks virkedager. Da får du rett til tilsvarende antall feriedager utsatt til senere. Krav om slik utsatt ferie må fremmes så tidlig som mulig etter at du er tilbake i arbeid. Også her må det foreligge legeerklæring.

Ferie under permisjon

Det blir gjerne et spørsmål om ferieavvikling når man har fødsels- eller omsorgspermisjon.

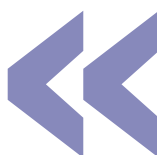
Man har rett, men ikke plikt, til å avvikle ferie i løpet av permisjonstiden, når det ytes fødselspenge eller adopsjonspenger. Hvis ferien avvikles, forskyves permisjonen tilsvarende den tiden man har hatt ferie. Du må særlig være oppmerksom på at ikke avviklet ferie innenfor ferieåret, går tapt.

Overføring av ferie

Man kan avtale, fortrinnsvis skriftlig, å overføre inntil to uker ferie til neste ferieår. Både du og arbeidsgiver må være enige om dette. På samme måte kan man avtale at du får forskuddsferie.

Hvis du på grunn av sykdom får rett til to uker ferie overført til neste år, kommer det i tillegg til de to ukene du kan avtale.

Er ikke ferien avviklet innen ferieåret er utløpt, skal de ikke avviklede dagene overføres til det neste kalenderåret. Det foreligger en plikt for arbeidsgiver å sørge for at arbeidstaker avvikler ferie. Hvis dette ikke er fulgt opp i tråd med ferielovens bestemmelser, blir ferien overført neste år. Har du ikke avviklet ferie grunnet sykdom eller foreldrepermisjon, og ikke annet er avtalt, faller feriedagene bort. Da skal de opptjente feriepenger utbetales ved den første ordinære lønningsdagen året etter.



Blir du syk i ferien din, har du ...
rett til å få tilsvarende antall
feriedager utsatt. Det er ikke
tilstrekkelig å ha vært i dårlig form for å
ha slik rett.»

Royne K. Berget:

Fokus på ledelse er avgjørende for kvalitet og arbeidsmiljø

En flat organisasjonsstruktur, der makten er hos den som roper høyest, fungerer veldig dårlig.

Barnehagelederen skal imøtekomme ønsker og krav fra foreldre, ansatte, kommune og myndigheter samtidig som mediene villig setter søkelyset på negative aspekter. Ansvaret er stort og arbeidsoppgavene mange og allsidige. Spørsmålet jeg har vært nødt til å stille meg selv, er hva som er realistisk for en enkelt person å ha kontroll over til en hver tid? Min erkjennelse er at jeg trenger kompetente folk rundt meg som jeg kan delegerere arbeidsoppgaver til, samtidig som jeg har behov for sparringspartnere i utførelsen av jobben min.

Da jeg tok min førskolelærerutdanning i årene 1994 – 1997, hadde vi så godt som ingenting om ledelse i undervisningen. Budskapet var at du som leder i barnehagen måtte være ydmyk, hensynsfull og sørge for at organisasjonsstrukturen ikke ble for hierarkisk. Etter fem år som pedagogisk leder og elleve som daglig leder kan jeg slå fast at flat organisasjonsstruktur, der makten er hos den som roper høyest, fungerer veldig dårlig. Ikke bare blir det tilfeldig hvem som reelt sett styrer agendaen i barnehagen, men arbeidsmiljøet blir også skadelidende.

Personalet viktigst

For meg er det arbeidet med personalet viktigst. Til syvende og sist er det hver enkelt ansatt som betyr en forskjell for barna vi har ansvar for. Som ansatt er du nødt til å ha gode evner til samspill og kommunikasjon og faktisk ønske å arbeide i barnehage. Ansvaret vi påtar oss som barnehageansatte er stort, og det må vi leve med. Ansvar er enkelt så lenge du ikke møter motstand, men den dagen utfordringene dukker opp, får du vist om du faktisk er ditt ansvar bevisst. Dette handler om å ha fokus på det viktige oppdraget barnehageansatte har, og framstå som profesjonelle. Det hjelper lite å klage over lav status og lite anerkjennelse hvis vi ikke stiller krav til ansatte og selv viser hva vi duger til. Hvem som helst egner seg faktisk ikke til å arbeide i barnehage.

Et velfungerende og sterkt lederteam betyr mye for meg som daglig leder. Som øverste leder kan du fort bli både ensom og snever i tankegangen og derfor har jeg behov for lagspillere som ønsker å utvikle barnehagen til å bli så god som vi makter å få til. Å skape en god barne-

hage gir seg ikke selv, det må settes av tid slik at planer og mål kan utformes og du må være tålmodig. Noe som har fungert godt for mitt lederteam er at vi ett par ganger i året fysisk fjerner oss fra arbeidsplassen for å jobbe framtidsrettet. I tillegg samler vi samtlige pedagoger seks ganger i året for å diskutere fag og dele erfaringer. Dette arbeidet skal komme hele barnehagen til gode og sørge for at vi hele tiden er i utvikling.

Tillit til mellomlederne

Faren ved å ha sterke og tydelige mellomledere er at jeg som øverste leder kan bli mindre synlig for resten av personalgruppa. Jeg risikerer å bli sett på som en usynlig og svak leder, men det er en risiko jeg har valgt å ta. For min del handler dette om å ha tillit til mellomlederne mine, at de får ansvar fordi de er i stand til å utføre oppgavene jeg gir dem og at arbeidet deres skal være utviklende og meningsfull. Ingen er tjent med at jeg skal detaljstyre alt som blir gjort på hver avdeling, og ikke har jeg kapasitet til det. Ikke har jeg behov for å være en gallionsfigur i medgangstider heller, men personalet mitt skal vite at jeg er til stede for dem når det trengs.

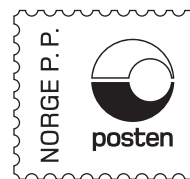
Som leder vil jeg at flere skal få muligheten til å være i rampelyset og vise seg fram. For det første har jeg ansatte i personalgruppa som er dyktigere og har mer kompetanse enn meg på flere områder, og for det andre ønsker jeg å vise utenforstående at barnehagen min består av mange kompetente folk. Ved å ha mellomledere som løser hverdagsutfordringer på sine respektive avdelinger frigjør de tid for meg, samtidig som det skaper en større trygghet i personalgruppa.

Selv om jeg vil ha tydelige ledere hos meg, er det også viktig at ansatte uten lederfunksjoner får ansvar og har mulighet til å påvirke innholdet i hverdagen sin, sånn at de får eierskap til det de skal arbeide med. Alle skal kunne delta og påvirke ut fra sine forutsetninger.

Til slutt: Det er viktig å ha et nært samarbeid med til-litsvalgte og verneombud. I de fleste sammenhenger er målene våre de samme, nemlig til personalets og arbeidsmiljøets beste. Trivsel og ordnede forhold gagnar oss alle.



Royne K. Berget
(royne@smedhusaasen.no) er daglig leder av Smedhusåsen barnehage i Rygge i Østfold (foto: Arne Solli).



Returadresse:
Første steg,
Utdanningsforbundet
Postboks 9191, Grønland
0134 Oslo

Kurs for ansatte i barnehagen

18. oktober og 11. november

Barn, foreldresamarbeid og skilsmisse

Sted: Lærernes hus, Oslo (18. oktober)
Grand Hotel Terminus, Bergen (11. november)
Pris: 1000 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)
Foredragsholder: Ingrid Lund

Hvert år opplever mer en 20 000 barn under 18 år foreldrenes separasjon og skilsmisse. På dette kurset ønsker vi å øke kompetansen til ansatte i barnehagen i forhold til:

- * Kunnskap om barns reaksjoner ved samlivsbrudd
- * Avstand og nærhet som barnehageansatt
- * Hvordan få til godt foreldresamarbeid
- * Relevant regelverk

28. november

Relasjonskompetanse i barnehagen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)
Foredragsholdere: Eyvind Skeie og Sigrid Frigstad

Grunntemaet på kurset er sosial kompetanse, aggresjonsmestring og relasjonsbygging. Overordnede fokus er selve barnefellesskapet og tilhørighet til dette.

Kurset omfatter både de stille, innagerende barna, de utagerende- og de mer "vanlige" barna.

8. november

Barnehagepedagogikk under press – ytringer om demokrati og pedagogikk

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 200 (student)
Foredragsholdere: Berit Bae, Ingrid, Pramling, Lars Løvlie, Nina Winger, Jan Erik Johansson, Anne Greve, Turid T. Jansen, Anne Trine Kjørholt og Brit Nordbrønd

Barnehagen er en institusjon med stadig en sterkere samfunnsposisjon og den er en viktig oppvekst – og erfaringsarena for de aller fleste små barn i Norge. På dette seminaret vil vi løfte fram helt sentrale problemstillinger knyttet til forholdet mellom barnehagepedagogikk og politikk.

3.–4. februar

Forskerfrøkonferansen 2014

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: Konferansen er gratis
Foredragsholdere: Andreas Wahl, Petter Bøckman, Guri Langholm, Kari Holter m.fl.

Tema for Forskerfrø 2014 er naturfag i park, byrom og nærmiljø. Hvordan kan barnas naturlige interesse og vitebegjærlighet utvikles i barnehagens lek og læring? Denne konferansen åpner dører og viser muligheter.

Påmeldingen åpner 1. november! Begrenset antall plasser – følg med på www.udf.no/kurs



Påmelding og mer informasjon:
www.udanningsforbundet.no/kurs
kurs@udf.no – tlf.: 24 14 20 00